

# Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

---

Jahrgang V.

Mai 1904.

Heft 6.

---

Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar zu Milwaukee,  
Wis., 558-568 Broadway.

---

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar eröffnet am sechsten September dieses Jahres seinen sechsundzwanzigsten Kursus. Seit ihrer Gründung im Jahre 1878 hat diese Pflegestätte deutscher Sprache, deutscher Pädagogik und deutscher Sitten Hunderten von jungen Lehrern und Lehrerinnen ihre berufliche Vorbildung gegeben und sie instand gesetzt, an öffentlichen und privaten Lehranstalten mit Begeisterung und treuer Hingabe an dem grossen Erziehungswerke mitzuhelfen.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar bildet seine Zöglinge im Sinne der modernen Pädagogik für die amerikanische Volksschule aus und befähigt sie, sowohl in englischer als in deutscher Sprache zu unterrichten.

Der Seminarkursus umfasst drei Jahre bei vollständig kostenfreiem Unterricht. Mittellosen Zöglingen wird auf Empfehlung des Direktors der Anstalt aus der Seminarkasse ein in Monatsraten zur Auszahlung gelangender Stipendiovorschuss gewährt.

Das Lehrerseminar verfügt über tüchtige und erprobte Lehrkräfte, die Schulräume sind modern, allen sanitären Anforderungen Rechnung tragend; die Klassenarbeit wird ergänzt und unterstützt durch reichhaltige Sammlungen und eine gute Bücherei; es erfreut sich einer Muster-schule,—der Deutsch-Englischen Akademie,—die erfolgreich die höchste Stufe der Leistungsfähigkeit anstrebt und den Zöglingen des Seminars die erwünschte Gelegenheit gibt, sich für ihren Beruf als Lehrer praktisch auszubilden.

Durch das in innigster Verbindung mit dem Lehrerseminar und dessen Musterschule stehende Turnlehrerseminar, einer Schöpfung des Nordamerikanischen Turnerbundes, wird den Seminaristen eine gründliche turnerische Ausbildung gewährleistet. Der einjährige Kursus für Turnlehrer wird im September gleichfalls eröffnet.

An die Freunde unserer Anstalt und an Erziehungsfreunde im allgemeinen, an alle, denen die Pflege der deutschen Sprache an den Lehranstalten dieses Landes und die Verbreitung gesunder Erziehungsgrundsätze und Unterrichtsmethoden am Herzen liegt, richten wir die dringende Bitte, in ihren Kreisen unsere Bestrebungen durch die Zuweisung passender Schüler zu unterstützen.

Strebsame junge Leute, welche die Neigung in sich fühlen, sich dem schweren aber schönen Lehrerberufe zu widmen und der begründeten Ansicht sind, dass ihre sprachliche und wissenschaftliche Vorbildung sie befähigt, den untenstehenden Aufnahmebedingungen zu entsprechen, werden freundlichst ersucht, sich mit dem unterzeichneten Direktor des Lehrerseminars baldigst schriftlich oder persönlich in Verbindung zu setzen.

#### **Aufnahmebedingungen:**

A) **Deutsche und englische Sprache.** 1. Mechanisch-geläufiges und logischrichtiges Lesen; 2. Kenntnis der Hauptregeln der Wort- und Satzlehre; 3. Richtige (mündliche und schriftliche) Wiedergabe der Gedanken in beiden Sprachen.

B) **Mathematik.** Sicherheit und Gewandtheit in ganzen Zahlen, in gemeinen und Dezimalbrüchen, in benannten und unbenannten Zahlen, Zins- und Diskonto-Rechnung.

C) **Geographie.** Bekanntschaft mit den fünf Erdteilen und Weltmeeren, der Geographie Amerikas und den Hauptbegriffen der mathematischen Geographie.

D) **Geschichte.** Kenntnis der Geschichte der Vereinigten Staaten.

E) **Naturgeschichte und Naturlehre.** Beschreibung einheimischer Pflanzen, Tiere und Steine; die einfachsten Lehren der Chemie und Physik; eine elementare Kenntnis des menschlichen Körpers

F) **Turnen.** Alle körperlich befähigten Zöglinge des Lehrerseminars sind verpflichtet, behufs Ausbildung als Turnlehrer am Turnunterricht teil zu nehmen. Zeitweilige sowohl als permanente Entschuldigung von diesem Fach kann nur durch das Zeugnis des von der Anstalt angestellten Arztes erlangt werden.

Da der Kindergarten ein wesentlicher Teil des Volksschulsystems ist, so ist von der Seminarbehörde ein Kursus zur Ausbildung von Lehrerinnen für solche Anstalten eingerichtet worden. Die Aufnahmebedingungen für diesen Kursus sind die gleichen wie für die anderen Zöglinge des Seminars.

Max Griebisch, Direktor.

Milwaukee, Wis., 25. Mai 1904.

## Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis.

Von Thos. H. Jappe, New York City.

(Schluss.)

Nur ja keine Moralpauken! Die verstehen die meisten doch nicht, und sie sind nicht so sehr zu tadeln, wenn sie nachträglich darüber lachen. Aber das verstehen sie bald, wenn jeder unweigerlich für sich und sein Tun, einerlei wie es andern geht, und was sie tun, einzustehen hat; wenn jedem genau das zu- und angerechnet wird, wofür er unter seinen Verhältnissen verantwortlich ist; wenn jeder so viel Freiheit und Zutrauen geniesst, und nicht mehr, als sein Gesamtverhalten in und ausser der Schule gewährleistet; wenn dem Kinde auf diese Weise langsam aber sicher beigebracht wird, dass Freiheit nicht Schrankenlosigkeit ist, sondern einzig und allein darin besteht, innerhalb sittlicher Schranken das Rechte zu tun und das Schlechte mit Festigkeit abzuweisen; dass wir uns diese Schranken mehr und mehr selbst setzen, oder doch sollen setzen können; dass Verbote nur für die eine Sklavenkette bilden, die ohnehin unfügsam und sittlich unfrei sind; dass Versuchungen uns wohl gelegentlich straucheln lassen können, uns aber die Folgen des Falles niemand abnimmt; dass es sich nicht lohnt, andere mit zu inkriminieren und die Schuld auf sie zu schieben, sondern dass der feste Vorsatz der Besserung in der Zukunft die beste Reue ist. Für den Eigensinn und die Verstocktheit, die Zerrbilder des Charakters, bleibt da jedenfalls kein Platz.

Auch an systematischen Moralunterricht in eigens dazu angesetzten Stunden glaube ich trotz Herrn Felix Adler nicht; es wäre in der Schule ohnehin keine Zeit dazu, und es kann am Sonnabend und Sonntag dafür genug getan werden.

Äussere Manieren und gute Sitte kann man neben dem eignen guten Beispiel wohl durch mündlichen Hinweis und Ermahnung lehren; dergleichen Regeln der blossen Klugheit. Aber den sittlichen Charakter bildet nur das Vorbild, d. h. die ganze Persönlichkeit des Lehrenden und des Versorgers, sowie sonst mit genügender Klarheit und Lebendigkeit vorgeführte Charaktere. Dies ist vor allem Sache des Unterrichts in der Geschichte und Literatur, wenn richtig geführt; da heisst es für den Schüler:

„Ein jeglicher muss seinen Helden wählen,  
Dem er die Wege zum Olymp hinauf  
Sich nacharbeitet.“

Ich sagte, wenn richtig geführt, denn beim biographisch-historischen Unterricht liegt die grosse Gefahr vor, dass aus den in Betrachtung genommenen Charakteren reine Engel und Wunder gemacht werden; die sich dann ergebenden Gefühle des blossen Staunens und der Verwunderung

aber rufen nicht eifernde Nachahmung hervor, sondern schwächen statt zu stärken, weil die Vergeblichkeit des Versuchs, solchen Übermenschen gleichzukommen, instinktiv gefühlt wird.

Viele Pädagogen wie Nichtpädagogen glauben, dass die Bildung eines sittlichen Charakters in erster Linie Sache des Religionsunterrichts sei, dass also wahre Moral ohne Religion nicht entstehen oder existieren könne.

Das ist grundfalsch und nichts als vorgefasste Meinung, obzwar in der Bibel und in der Religionsgeschichte viele sehr schätzbare Charaktere vorkommen; die gehören eben, gerade wie die der Fabel, Mythe und Sage, mit zur Geschichte und Literatur im Sinne der Schule und können sehr wohl helfen, die einseitige direkte Erfahrung der Schüler an Eltern, Bekannten und Lehrern durch indirekte Erfahrung zu ergänzen.

Im übrigen aber kann man Moral und Religion gar nicht scharf genug auseinander halten; denn jene gründet sich ausschliesslich auf den aus den Gefühlen der Achtung, Verehrung und Ehrfurcht abgeleiteten Begriff der Pflicht, während die blosse Liebe bekanntlich blind ist, und die Religion sich im Grunde immer auf die Gefühle der Furcht und Hoffnung basiert: Furcht vor geglaubter ewiger Strafe für zeitliche Vergehen, Hoffnung auf ewige Belohnung für zeitliche Guttaten. Das mag nun nicht bei jedem Gläubigen scharf hervortreten; wo es aber nicht mindestens im Hintergrunde noch hie und da auftaucht, da hat de facto das rein religiöse Element im Gegensatz zum moralischen aufgehört zu existieren, und wer sich dann noch für einen Gläubigen hält, täuscht sich selbst, so harmlos einem diese Art Selbsttäuschung auch scheinen mag.

Einen moralischen Charakter kann aber weder die Schule noch sonst jemand durch Furcht und Hoffnung erziehen, eben so wenig wie man eine gründliche Bildung durch Furcht vor den Examina resp. Hoffnung auf Preise und Prämien im Fall des Bestehens erzielt. Moral und Religion sind eben nicht dasselbe, sondern gehen oft weit auseinander; Sie wissen so gut wie ich, dass nicht jeder Mensch moralischen Wert hat, der religiös ist, und dass man also auch nicht religiös im streng dogmatischen Sinne zu sein braucht, um moralischen Charakter zu besitzen.

In der Erziehung zur Moral ist es daher dringend geboten, die reine Religion aus dem Spiel zu lassen, da Furcht und Hoffnung allein, wenn nicht die Gefühle der Achtung vor dem Guten, Edlen, Schönen und des Abscheus vor ihrem Gegenteil sich eng damit verbinden, die Bildung eines wetterfesten moralischen Charakters eher hindern als fördern; denken Sie z. B. nur an die Früchte der deutschen Internate. Gerade so muss auch, wie bereits flüchtig erwähnt, das System des "doing favors," statt strikter Pflichterfüllung auch ohne besondern Dank dafür, aus der Schule ferngehalten werden. Charaktere von Wert bilden sich in der Welt nur trotz Furcht und Hoffnung, niemals durch sie, oder doch wenigstens nicht durch sie allein.



In diesem Zusammenhang darf ich Ihnen vielleicht ein Wort Gibbons anführen: "All religion is equally true to the vulgar, equally false to the philosopher, equally useful to the magistrate." Unter den "vulgar" sind hier offenbar diejenigen zu verstehen, welche meinen, dass positive, dogmatische Religion, einerlei welcher Schattierung, unbedingt nötig, und einerlei wie rückständig, besser sei als keine.

Wer freilich die oben von mir charakterisierte Moral mit dem Kardinalbegriff der Pflicht nicht haben kann, weil ihm das alles böhmische Dörfer sind, der muss sie wohl auf positive, dogmatische Religion begründen, denn sonst möchte er in der Tat gemeingefährlich werden, wie etwa die Anarchisten. Und dies ist allerdings bis jetzt die Lage der grossen Mehrzahl der Menschen.

Hieraus aber folgt für den Pädagogen, dass er sich, wie das unsrer amerikanischen Einheitsschule ja auch entspricht, völlig objektiv und neutral verhalten muss, wenn es sich um Glaubens- und Gefühlssachen handelt; seine meist zu weit gehende Abhängigkeit von sozialen und andern Einflüssen schreibt ihm ohnehin vor, im Ausdruck seiner persönlichen Ansichten behutsam zu sein. Trotzdem darf er weder ein Heuchler noch ein Hermaphrodit aus Kautschuk sein, und er wird es zu Zeiten nötig finden, gerade heraus zu sagen, was schwarz ist, und was weiss; denn es ist so klar wie das Licht der Sonne, wer nicht Charakter hat, kann keine Charaktere bilden.

Wenn nach dem Gesagten nun auch die Gefühle der Achtung, Ehrfurcht, Verehrung und ihre Gegenteile für den Erzieher die weitaus wichtigsten sind, so sind doch die der Liebe, Zuneigung, Sympathie, Mitgefühl, Mitleid und ihre Gegenteile keineswegs von geringer Bedeutung.

Mehr als irgendwo sonst, ausser vielleicht im Schosse der Familie, gilt in der Schule das Wort des grossen Apostels, der da sagt: „Wenn ich mit Engeln reden und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönendes Erz und eine klingende Schelle.“ Mit Recht setzte Schiller an Kants Sittengesetz dessen übergrosse Rigorosität aus, denn was mit Neigung geschieht, so fern es nur gut, ist darum nicht schlechter, sondern besser, weil es dadurch an dem ästhetischen Moment des Schönen teil gewinnt.

Erst an dritter Stelle endlich kommen die Gefühle der Furcht und Hoffnung in betracht, da wir die Strafen und Belohnungen, auf die sie sich gründen, nur als notwendiges Uebel betrachten können.

Über die z. T. recht kindischen und unpassenden Belohnungen, die in manchen Schulen vorkommen, wo oft nichts als die allergewöhnlichste Pflichterfüllung die Veranlassung dazu ist, will ich hier nichts weiter sagen; aber der Begriff der Strafe verdient und fordert Erwägung. Wollten wir wörtlich nach dem Dichter gehen, der da sagt: „Alle Schuld rächt sich auf Erden,“ so wäre strafendes Eingreifen der Menschen gegen einander absurd, um so mehr, als niemand vollkommen ist. Dieser Ausspruch be-

zieht sich aber nur auf das gesamte sittliche Bewusstsein, d. h. das Gewissen; und dieses, wenn es sich auch bei jedem Menschen in irgend einer Weise früher oder später regt, genügt nicht zur Verhinderung von Wiederholungen desselben Vergehens oder der Begehung andrer Schlechtigkeiten, schon weil es gar zu viele Menschen gibt, die wohl ein untrügliches Gewissen, aber keinen festen Charakter haben.

Also Strafe muss sein; es fragt sich nur, was genau darunter zu verstehen ist, desgleichen wie, wann und wo sie angebracht ist.

In erster Linie ist Strafe im alttestamentlichen Sinne, also das „Auge um Auge, Zahn um Zahn,“ niemals und nirgends zu billigen, am allerwenigsten in der Schule, denn das ist gleichbedeutend mit Rache.

Auch die Idee des Wiedergutmachens durch Erleidung von Strafe ist zu verwerfen, denn sie befördert die Selbsttäuschung. Vieles, was wir uns zu schulden kommen lassen, einerlei in welchem Grade schlecht oder falsch oder unsinnig, ist einfach nicht wieder gut zu machen, und das blosses Büssen des einen Menschen kann niemals einen andern, sich selbst achtenden, sittlichen Menschen befriedigen. Wo aber in der Schule ein Wiedergutmachen wirklich erfolgen kann, muss der Eindruck, als sei das einer Strafe gleich, und daher mehr oder weniger eine Schande, der sich das Kind zu schämen habe, mit der grössten Sorgfalt vermieden werden. Der Unterschied zwischen Restitution und Strafe sollte auch dem jüngern Schüler schon klar gemacht werden. Desgleichen sollte ihm die Tatsache eingeprägt werden, dass sich manches im Fall der Besserung wohl vergeben, aber nicht so leicht vergessen lässt; dass manches Unrecht, welches wir ändern tun, einerlei ob absichtlich oder unabsichtlich, in ihrer Erinnerung immer wieder, und sogar als ein bitterer Schmerz, auftauchen mag, selbst wenn kein Rachegefühl damit verbunden sein sollte, oder doch nicht mehr damit verbunden ist.

Nach diesem bleibt aber nur ein vernünftiger Standpunkt in bezug auf Strafen übrig, und der ist folgender. Da adäquate Gerechtigkeit im natürlichen Lauf unsres Lebens äusserlich zum mindesten nicht waltet, und da die meisten Menschen nicht gewissenhaft oder charakterfest genug sind, um aus freien Stücken Unrecht zu vermeiden, so müssen wir für jedes nennenswerte Vergehen gewisse Folgen künstlich festsetzen, die den Fehlenden unweigerlich treffen, um ihn wie andre von Wiederholung desselben Delikts abzuschrecken; wie das die Selbsterhaltungspflicht der menschlichen Gesellschaft fordert. Und diese Folgen, vulgo Strafen, dürfen keine blossen Akte der Grausamkeit sein, weil sie statt des Gefühls des Bedauerns oder der Reue sonst das der Rache erzeugen; ganz abgesehen davon, dass sie auf den sittlichen Charakter des Vollstreckers höchst nachteilig wirken würden.

Die Anwendung hiervon auf die Schule ist nun leicht gemacht; man müsste denn, wie Rousseau an einer Stelle im „Emile“ tut, gegen alle

Strafen sein. Jede Strafe also, die einerseits die Gesundheit, andererseits die keimende Selbstachtung des Kindes nicht schädigt, muss dem Lehrer gestattet sein, da es im eignen Interesse des Kindes liegt, in der dem einzelnen Vergehen angemessenen Weise korrigiert zu werden. Und wer da den Lehrer beschränkt, so dass er gezwungen wird, entweder zu unpassenden Strafen zu greifen, oder Strafen zu verhängen, die in ihrer Art und Anwendung dem betr. Vergehen nicht entsprechen, oder aber entgegen seinem pädagogischen Gewissen alles Mögliche hingehen zu lassen, der versündigt sich auf das grösste an der heranwachsenden Generation. Denn klar ausgeprägtes sittliches Gefühl und deutliches Bewusstsein der Verantwortlichkeit vor sich selbst wie vor andern kann dann nicht resultieren, und ohne diese wird der Hauptzweck der eigentlichen Schulerziehung, die Bildung eines festen, moralischen Charakters verfehlt, da jene eben seine Basis sind.

Es hat auch, um das hier anzufügen, noch niemals ein Lehrer die Achtung seiner Schüler, ja ihre Verehrung entbehrt, weil er sie strafte, vielleicht sogar hart strafte, wo sie es verdienten, so weit es nur 1. auf der Stelle, 2. mit Besonnenheit und 3. mit sittlichem Ernst geschah; im Gegenteil, oft haben sie ihm später dafür gedankt, dass er sie die Schwere ihrer Vergehen entsprechend hat fühlen lassen, denn sie sind dabei zu wahrhaft freien, ordentlichen Menschen geworden. Sehr wahr sagt darum Diesterweg: „Wer Freiheit will, muss Ordnung wollen; wer Ordnung will, muss die Achtung des Gesetzes wollen; wer die Achtung des Gesetzes will, muss die Erziehung zur Achtung des Gesetzes, muss die Erziehung in Achtung und Ehrfurcht vor dem Erzieher wollen. Wer unter jener Bedingung diese Dinge nicht will, der weiss nicht, was er will.“ Die hier geforderte Ordnung ist aber ganz ohne Strafen vorerst nicht zu haben. Trotz der Unerschöpflichkeit des Stoffes glaube ich Sie schon zu lange in Anspruch genommen zu haben, und doch lag mir daran, keinen der soweit berührten Punkte zu übergehen, da sie mir auf Grund einer 30jährigen Erfahrung die wichtigsten scheinen. Lassen Sie mich daher zum Abschluss die Resultate meiner Erörterungen kurz zusammenfassen.

Die Psychologie zeigt uns 1) was das Kind beim Eintritt in die Schule geistig ist, sie gibt uns Kenntnis der geistigen Elemente und des Prozesses ihrer Entwicklung; 2) was wir aus dem Kinde machen können und sollen, wobei sie uns hilft das Individuum richtig zu beurteilen; 3) was für diesen Zweck die beste allgemeine Methode ist, also wie nach Alter und Fassungskraft in der Ordnung und Sichtung der Unterrichtsfächer vom Konkreten zum Abstrakten, vom Einfachen zum Komplizierteren, vom Leichten zum Schwereren fortgeschritten werden muss; und endlich 4) zeigt sie uns zugleich die Begrenzung unsrer Tätigkeit, dass nämlich Erziehung und Unterricht wohl unterstützen und entwickeln, aber nichts schaffen, eben so wenig wie die Philosophie etwas

Neues schafft. Wir gleichen in vieler Beziehung denjenigen Gärtnern, welche Pflanzen, die sie nicht selbst grossgezogen haben, zur Pflege und Aufbesserung in Verwahrung nehmen.

Dies alles zeigt die Psychologie aber nur bei eingehendem Studium, aus dem sich dann alsbald die Notwendigkeit der nähern Bekanntschaft mit andern philosophischen Disziplinen ergibt. Ein klein wenig Psychologie ist so gut wie gar keine Psychologie, ja vielleicht schlimmer; denn sie kann dann nur verwirrend wirken und entwickelt das wichtigste nicht, was sie zu entwickeln helfen soll, den pädagogischen Takt. Im ganzen und grossen kann man wohl sagen, dass ein Hauptwert des Studiums der Psychologie in der philosophischen Durchbildung besteht, zu der sie uns verhilft. Wenn sie trotzdem bei manchen Leuten in Misskredit gekommen ist, so sind diejenigen schuld, welche sie nur halb verdaut haben und ihren Namen unnützlich führen, sowie diejenigen, welche sie zum Zweck der Selbstverherrlichung missbrauchen. Da sind denn die immer noch viel besser, welche das rein theoretische Studium der Psychologie wie Pädagogik ganz den Männern der Wissenschaft überlassen, denen das Lebensaufgabe ist, und die gereiften Resultate stillschweigend praktisch verwerten.

Die Pädagogik selbst aber, auf Psychologie und andere philosophische wie naturwissenschaftliche Disziplinen sich stützend, ist zeitweilig, derart, dass ein Teil erlernt werden kann, der andere nur entwickelt. Da letzterer nun für den Erfolg im ganzen und auf die Dauer der wichtigere ist, so betrachte ich die Pädagogik oder Erziehlehre als eine Kunst, deren Basis zum Teil angewandte Wissenschaft ist, zum Teil Talent oder Genie, Wissen und Erfahrung; in diesem Sinne mag man demnach von Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis reden.

Alle Erziehung ferner teilt sich in natürliche, die den Anfang macht und eigentlich nie endet, und künstliche, die zeitweilig dazu tritt. In der natürlichen ist kein System, aber wenn sie nur ungehindert fortschreitet, kommt ihr der Instinkt im Menschen entgegen, der das Neue, das überhaupt geboten wird, von selbst in der passenden Ordnung aufnehmen lässt.

In der künstlichen oder Schulerziehung dagegen ist mehr oder weniger System, aber wie logisch und nach unserm Verständnis gradweise angemessen es auch sei, es bleibt etwas Gemachtes, also Unvollkommenes, und der Instinkt versagt seine Hülfe; an seine Stelle muss das Interesse treten, welches freilich erweckt und lebendig erhalten werden will.

Zweck aller Schulerziehung aber ist die mit möglichst viel Einsicht und möglichst wenig blosser Dressur verbundene Vorbereitung und Einleitung des moralischen Charakters, der die rechte Mitte zwischen



Altruismus und Egoismus zu halten versteht; ein gewisses Quantum nützlicher sowohl als rein kultureller Kenntnisse ist dabei ein selbstverständliches Corollarium.

---

## **Herders Persönlichkeit.**

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

---

Von A. Busse, University of Wisconsin.

---

Was Herder in der gesamten deutschen Kulturentwicklung bedeutet, ist wohl dem „modernen“ Menschen recht wenig klar und gegenwärtig. Dass dieser gewaltige schöpferische Geist so sehr in Vergessenheit geraten ist, so dass wir uns durch Literaturhistoriker an bedeutenden Gedenktagen wie der hundertjährigen Wiederkehr seines Todestages erst wieder auf ihn aufmerksam machen lassen müssen, mag zum Teil an seiner eigenartigen Stellung innerhalb der Geschichte liegen. Denn im Grunde musste er sich mit der ihm vom Geschick zuerteilten Rolle eines Bahnbrechers und Wegebereiters für den, der da kommen sollte, begnügen. Und dieser Kommende war Goethe. Das Licht dieses Geistesriesen drängte Herder in seinen eignen Schatten. Doch nicht Goethe allein bereitete er den Weg, er hat vielmehr zu einer ganzen Reihe wissenschaftlicher Forschungen des reiferen neunzehnten Jahrhunderts den ersten Spatenstich getan. Selten aber erntet ja bekanntlich der die gebührende Anerkennung, der die ersten scheinbar kaum bemerkenswerten Fundamentsteine zusammenträgt; der Baumeister, der sein Gebäude darauf auff hrt, trägt nur zu oft den Ruhmeslorbeer ungeteilt davon. Das erstere war denn auch Herders Schicksal, allein wie gesagt, doch nur zum Teil. Dass wir von ihm nicht in unserem Andenken das Bild eines markigen, festen Kämpfen seiner Sache bewahren, wie beispielsweise doch ein Lessing in unserem Gedächtnis fortlebt, daran ist Herder zum grossen Teil selbst schuld. Er hat sich zeit seines Lebens fast immer selbst im Lichte gestanden. Fein und zart, empfindlich und reizbar, wie er verlangt war, hat er nie mit der Unverletzbarkeit und dem Siegesbewusstsein seines Vorgängers Lessing oder seines grossen Zeitgenossen in die Schranken treten können. Seiner vorteilhaften Überlegenheit, die er den meisten seiner Gegner voraus hatte, nicht immer bewusst, stellte er sich mit diesen auf gleiche Basis und verlor in Differenzen mit ihnen die vornehme Ruhe des echten Geistesadels. Recht musste er immer behalten, sich für besiegt, für überzeugt zu erklären, war ihm unmöglich. Dadurch wurde oft sein Wagemut gebrochen für solche Fälle, wo von vorn herein das Recht auf seiner Seite war. Das hat viele seiner wissenschaft-

lichen Erzeugnisse verkümmert und trotz der Fülle wertvoller Mitteilungen, die er aus seinem Erkenntnisschatz der Mit- und Nachwelt zu machen hatte, ist doch manches uns verschwiegen worden, wie z. B. gerade aus der unschätzbaren Sammlung seiner Volkslieder. Hier besonders hat er mit den Ergebnissen eines andauernden Fleisses tentativ nach dem möglicherweise ungünstigen Eindruck geforscht und doch zuletzt mit seinen Gaben gegeizt. War es ihm gleich unmöglich, sich mit der Wucht seiner Persönlichkeit durchzusetzen und sich Geltung zu verschaffen, zurückziehen von der Walstatt der kritischen Waffengänge konnte und wollte er sich trotzdem nicht. So verbittert er gleich zuweilen war, wenn man an den Resultaten seines Forschens zweifelte, das Selbstbewusstsein des echten Forschers besass er dennoch und liess sich daher nicht abschrecken, immer wieder aufs neue zu suchen.

Denn sichten, sammeln, sinnen musste er; das war ihm gleichsam zweite Natur. Ein freies unbehindertes, von Sorgen ungetrübtes Schaffen, wie ein Goethe es kannte, war ihm freilich nicht vergönnt. Nicht nur die Menschen, sondern auch das Leben geriet in arge Schuld bei ihm. Aber er war eine zu fein und geistig zu hoch gestimmte Natur, als dass er sich durch materielle Bekümmernisse hätte hinunterziehen lassen von seiner hohen Warte in das Tiefland dunkler Alltäglichkeit. Hochlandsluft war ein unerlässliches Sublimat für sein geistiges Dasein. Sein Wirken und Schaffen war ihm aber nicht nur Liebhaberei, nicht nur Zeitvertreib für die öde Einsamkeit des Lebens, die ihn oft umgab. Wo er stand, da wollte er immer zunächst seinen Platz ganz ausfüllen. Darum war er in der Schule ein ganzer Schulmeister und hat lange vor einem Pestalozzi und Herbart echt pädagogische Bahnen im modernen Sinne eingeschlagen. Seine Tüchtigkeit und Gründlichkeit in dieser Arbeit waren nicht nur leicht verduftende Blüten eines schnell wuchernden und ebenso schnell ersterbenden Enthusiasmus. Sich auszuleben in seinem Beruf war ihm Bedürfnis. Und gerade dies hat er versucht in dem Amt, das er sich zum Lebensberuf erwählte. Er selbst hat es wohl nie empfunden, wie wenig er gerade in diese Bahn hineinpasste. Erst die Geschichte hat das Urteil endgiltig darüber abgeschlossen, und der Zahn der Zeit hat uns wirklich wenig übrig gelassen gerade von dem „Konsistorialrat“ Herder. Wie viele haben heute überhaupt noch die Vorstellung, dass er sein Leben lang als Geistlicher gewirkt hat. So unvereinbar uns ein Goethe mit Regierungsarbeiten erscheint, so widerspruchsvoll will uns ein Herder im Talar auf der Kanzel und am Altar vorkommen. Aber er hat sein Pfarramt nicht nur zum Broterwerb inne gehabt, wenngleich es ihm in erster Linie Not und Nahrungssorgen von der Tür fernhalten musste. Als der *primus inter pares* hatte er seinen Amtsgenossen gar manches Beherzigenswerte zu sagen über Amts-

führung, Schriftauslegung und Predigt. Als der geistliche Versorger wünschte er seine Gemeinde zu heben und bei frischem Leben zu erhalten durch einen erweiterten geistlichen Liederschatz, durch lebendige mannigfaltige liturgische Formen, durch weise und ordnungsmässige Handhabung kirchlicher Gesetze. Hier kam besonders eine Seite seines so viel umspannenden innersten Wesens zum Ausdruck. Der Menschheit, aus deren Mitte ihm so viel Verkenntung, soviel Undank entgegentrat, mit deren Gliedern er beständig im Kampf lag, gerade der wollte er dienen. Nicht aus einer falschen Selbstgefälligkeit, aus einem unaufrichtigen Eigennutz wurde dieser Wunsch, dieser Trieb gezeugt; es war das der innerste Gedanke seiner Seele, denn—er liebte diese Menschheit. Beim Verfolgen ihrer Geschichte, ihres Werdeganges, ihres Daseinszweckes in dem Plan des Universums Gottes, da wurde er zum Pfadfinder neuer Ideen, neuer Probleme, neuer Forschungsgebiete. An dem Suchen und Arbeiten in dieser Richtung schien ein für das Kosmische, das Universale veranlagter, stets weit ausholender Geist sich zu erfrischen, denn durch eine ganze Periode seines Lebens zieht sich die Arbeit an den Ideen zur Philosophie der Geschichte und an dem Versuch der Geschichte der Menschheit.—„Die Poesie ist die Muttersprache des Menschengeschlechts,” dieses sein geflügeltes Wort kennzeichnet die Tiefe und die Erhabenheit seines Menschheitsgedankens. Melodisch und harmonisch sind ihm die ersten Laute menschlicher Gefühls- und Willensäusserungen, bis sie mit „der Entwicklung der Vernunft” auch andre Formen annehmen. Jene poetischen Laute erscheinen ihm als eine der edelsten Gaben Gottes, als es die Menschen ins Dasein rief. So verallgemeinert und idealisiert er diesen Menschheitsbegriff, um ihn gleichzeitig wieder zu individualisieren. Denn in jener ersten biblischen Urkunde des Menschengeschlechts sieht er die ganze Entwicklung der Menschheit vorgebildet in den einzelnen Beziehungen zu einander wie in ihrer Gesamtheit.

Die ganze Geschichte der Menschheit ist nur eine Wiederholung derselben Geschehnisse eines einzelnen Menschen, denn die grossen Blüteperioden gewisser Völker sind nur Lebensabschnitte im Dasein des gesamten Menschengeschlechts. Alles entwickelt sich, um zu immer reineren Formen zu gelangen, gleich wie die menschliche Seele, die ihren Aufenthaltsort von einem Körper in den andren verlegt. Licht, Leben und Wärme sind ihm die Fundamentalfaktoren, durch die eine rechte, vernunftmässige Entwicklung zu wahrer, reiner Menschlichkeit geschieht. Diese letztere verbietet jeden Partikularismus, da alle Völker unter sich gleichberechtigt dastehen; darum wähle man sich auch in der Geschichte kein Lieblingsvolk aus, weil alle Völker sich entwickeln und uns nur nicht immer ihre vorteilhaften Seiten ins Auge fallen. Sie alle

haben einst in der poetischen Muttersprache der Menschen geredet und reden darin heute noch. — Diese poetischen Laute der Völker zu belauschen war daher gewissermassen logisches Axiom für Herder. Es ging aus seiner Weltanschauung hervor, wie er eine solche sich aus tausend feinen Fäden zusammenwob, so dass uns dies Gewebe wie eine feine, zarte Dichtung erscheint. Denn Vieles, was er in den erwähnten Schriften sagt, mag einen tiefen philosophischen Anstrich haben, wirklich bestechen kann es uns doch nur durch den poetischen Hauch, den er unwillkürlich darüber ausbreitete. Denn im Grunde war Herder doch eine Dichternatur. Philosoph wollte er selbst nicht sein und auch nicht als solcher gelten. Abstraktionen waren ihm Früchte eines müssigen Treibens; am Metaphysischen sah er die Grenze seiner Gedankenarbeit. Bis dorthin, glaubte er, gingen die Rechte eines jeden Forschers, alles Übrige sei unfruchtbar für die Menschheit und daher zu unterlassen. Mit ehrfurchtsvoller Scheu und frommer Verehrung macht er daher auch in seinem theologischen Denken vor dem Transzendentalen Halt. Wurde er gleich trotz seiner streng biblischen Richtung, der er sich in Bückeburg zugewandt hatte, in Weimar liberaler, so blieb er doch auch hier seinen innersten Gefühlen treu und hütete sich vor reflexiven Spekulationen. Für seine Vorstellungen über die grossen Frangen des Woher und Wohin des Menschengeschlechts half ihm gerade seine dichterische Veranlagung zu einer ihm befriedigenden Lösung. Zur Dichtung wurden ihm daher seine tiefsinnigsten philosophischen Schriften; und was er anderseits in seinem Suchen und Forschen als Dichtung entdeckte, das fesselte ihn darum auch wieder mächtig.

Mit seltenem Fleiss hat er, diesem Triebe folgend, Zeit seines Lebens in den Poesien aller Völker gesucht und daraus gesammelt. Ohne Vorläufer darin zu haben, ohne einen Führer an der Seite, hat er dabei den Weg zu den herrlichsten Schätzen und Kleinoden gefunden. In die graueste Vorzeit wie in die jüngste Mitwelt, zu den Völkern des eisigen Nordens sowohl wie zu denen des sonnigen Südens erstreckten sich seine Forschungstriebe. Nicht nach den bereits durch alle Kunstmittel gezeigten Juwelen der Dichtkunst suchte er, obwohl sich sein Herz und Auge nicht minder daran erfreuten. Willkommener waren ihm doch die von Schlacken umhüllten Edelsteine echter Volkspoesie. Volkslieder wollte er sammeln; den Namen dazu erfand er sich selbst, und dass er ihn uns mit seinem weiten Begriff gegeben wie einen Schlüssel zu einem reizenden Zauber- und Feenland, dafür müssen wir ihm dank wissen. Wie vorher angedeutet, hat er uns leider nicht alle Funde seines Sammeleifers mitgeteilt, nur verkürzt und arg geschmälert liess er seine Mitwelt an dem mitgeniessen, woran er selbst wohl die tiefste Freude und den grössten Genuss fand. Denn zu dieser



Arbeit ist er mit dem ganzen Eifer seines arbeitsamen Geistes und seiner Freude am Schaffen, das ihm Lebensbedingung war, immer wieder zurückgekehrt; ihr verdanken wir nicht allein die schönsten Proben deutscher und noch vielmehr ausserdeutscher Volkspoesie, sondern vor allem das Ergebnis der Arbeit, die dem verbitterten und enttäuschten Greise den Lebensabend versüsste, nämlich die Übersetzung des Cid.

Mehr als an seinen kritischen Untersuchungen und seinen aesthetischen und theologischen Schriftstellererzeugnissen fand Herder wohl im Innersten seines Gemüts Befriedigung an dieser produktiven Dichterarbeit. Hier trafen von aussen Klänge in Sinn und Gemüt, die ohne weiteres im Innern einen Wiederhall fanden, hier schmolz das Leben, das ihn von aussen anwehte, leicht und flüssig mit dem eigenen Innenleben zusammen. Denn das war das tragische Verhängnis, das über den übrigen Arbeiten unseres Dichters schwebte, dass er sich darin nicht bis zur inneren Selbstbefreiung ausleben und ausarbeiten konnte. Es schien vielmehr stets in seinem Innern etwas haften zu bleiben, das nicht zum Leben kommen und das er in folgedessen auch nicht mitteilen konnte. So sieht er in seinen Arbeiten nie sein eigenes wahres Leben in seinem ganzen Umfang vor sich; er verliert daher bald das Interesse daran, sie bleiben liegen und oft erst nach Jahren beginnt er am kalt gewordenen Eisen ohne rechtes Feuer wieder zu schmieden. Daher haftet vielen Herderschen Produktionen etwas stark Fragmentarisches an, und andere sind überhaupt unvollendet auf die Nachwelt gekommen.

Ohne sich selbst dessen völlig bewusst zu werden, hat er doch den Mangel an ausreichender Kraft wohl je und dann gefühlt. Aber er hatte einen zu starken Glauben an seine Bestimmung und an sein Recht, Führender zu sein, als dass er auch nur einen Augenblick in seinem eigenen Sinn zusammengebrochen wäre. In den Zenith seines Jahrhunderts wollte er treten und die Stelle hat er erreicht; etwas über seine Zeit Hinausragendes und Hinausreichendes wollte er hinterlassen, und das ist ihm gelungen. Herder ist uns als Ganzes nicht so sehr Vorbild für einen edlen Menschentypus wie Goethe oder Emerson, zu denen wir aufblicken wie zu Mustern echten Menschentums. Die unverwüstliche Energie seiner Herrennatur, die beispiellose Selbstlosigkeit in seinem äussern materiellen Leben, der Adel seiner Gesinnung, die Vielseitigkeit seiner Ideenwelt, das alles sind einzelne Züge, die wir an ihm bewundern, an denen wir auch von ihm lernen können. Wahrhaft gross wird er uns doch aber erst als der, der selbst den Besten seiner Zeit genug getan und darum gelebt hat für alle Zeiten, auch für unsere Zeit.

Denn das ist unumstrittenes Faktum; Herders Einflüsse reichen direkt und indirekt bis auf unsere Tage. Eins vor allen andren Ver-

diensten wird die Weltgeschichte ihm in ihrem Buche unauslöschlich bewahren, nämlich, dass seine Lebenswärme, sein unzerstörbarer Lebenskern den Dichter Goethe werden half. Denn als Goethe, der Mensch, dem gereiften Herder zum ersten Mal gegenüber trat, war das reiche Leben in ihm noch ein grosses Chaos, erst die erprobte Hand des älteren Gefährten half darin Ordnung und Grundlage schaffen, und die Volkslieder, Herders geistige Lieblingskinder, die er damals sammelte, waren das günstige Omen, unter dem dies geschah. Sie haben also bei dem Dichtertalent unsres grossen Goethe gewissermassen Patenstelle eingenommen. Der Dichter des Faust hat diesen Einfluss und jene ersten frühesten Anregungen zu geordnetem zusammenhängendem Schaffen durch Herder stets anerkannt und seinem älteren und erprobteren Freunde gegenüber bis zur äussersten Möglichkeit sich dankbar erwiesen. Neben ihm hat aber kein geringerer als Bürger bekannt, dass Herders Anregungen ihm zur dichterischen Vollendung seiner „Lenore“ verholfen haben. Novalis, der leider zu früh seine fruchtbare Tätigkeit abbrechen musste, hat von dem Erbe Herders reichen Gewinn gezogen und A. W. Schlegel vollends nahm direkt unsres Dichters Gedanken auf, um sie zu weiterer Entfaltung und Entwicklung zu führen. \*) So darf man füglich sagen, dass die gesamte Frühromantik in Herder einen ihrer Vorläufer und Lehrmeister gefunden hat. Die Evolutionisten andererseits, wie sie in England und Amerika im vergangenen Jahrhundert mit grossem Erfolge aufgetreten sind, werden nicht umhin können, Herder als einem ihrer frühesten Anreger und Vorgänger Dank zu zollen. Auch die ausgedehnte Forschung orientalischer Literatur und Kunst zuerst belebt zu haben, wird man Herder als Verdienst anrechnen müssen. Auch auf die Philosophie des neunzehnten Jahrhunderts hat er nicht geringen Einfluss gehabt; Schelling und Hegel müssten hier in erster Linie als von ihm beeinflusst angeführt werden.

Doch wer will sie alle aufzählen, die Früchte seines reichen und ergiebigen Schaffens, ohne Gefahr zu laufen, ihm Unrecht zu tun. Denn wer kann sie alle nennen, die in Herder ihren geistigen Vater gesehen haben? Mächtig und weit ist der von ihm ausgestreute Same aufgegangen über die Grenzen Deutschlands hinaus. Herder ist daher nicht mehr ausschliesslich Eigentum der deutschen Nation; seine Schriften gehören der Weltliteratur an. Dennoch bleibt er uns einer der ersten Söhne unseres Vaterlandes, den Ehrenplatz unter den „Originalgenies“ des 18. Jahrhunderts räumen wir ihm ohne Bedenken ein. Seine Person mag unserem Gedächtnis entschwinden; die reiche Arbeit seines Geistes wird

---

\*) Dessen Schrift von deutscher Art und Kunst ist ihm nach seinem eignen Geständnis früh zum Lieblingsbuch geworden.

fortleben bis in kommende Geschlechter. Was er für sich selbst als echter Mensch forderte, was er seiner Zeit und seiner Nachwelt bringen wollte und auch gebracht hat, was wir ihm daher heute noch als seine Erben schulden, das hat sein Fürst und Gönner Karl August in treffender Weise auf seinen Leichenstein eingraben lassen, damit seine Lebensdevise und seinen Wert in die drei inhaltsschweren Worte zusammenfassend:

Licht, Leben, Liebe.

---

## **Ein Bruch mit der Ueberlieferung.**

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Dr. August Pohn, Columbia Grammar School, New York City.

Auszug aus dem Originalvortrag, gehalten vor dem 33. Lehrertag zu Erie, Pa.

Der Vortrag „Ein Bruch mit der Überlieferung“ war für die Vertreter der westlichen Staaten von vornherein dadurch interessant, dass derselbe sich mit einem geographischen Gebiete befasste, mit welchem die Mehrzahl der Konventsbesucher in gar keiner, oder nur sehr loser Fühlung stehen, und innerhalb desselben wieder mit einem grossen Mittelpunkt, der Stadt New York, welche gemäss den Ausführungen des Vortragenden unter den grossen deutschen Sprachinseln in den Vereinigten Staaten trotz eines hochentwickelten Vereinslebens, trotz deutscher Theater, Kirchen und reichlich ausgestatteter Bibliotheken nur noch dürftige Spuren eines sprachlich deutschen Lebens aufweist. Die heutige Generation der New Yorker Kinder deutscher Eltern kennt mit wenigen Ausnahmen die deutsche Sprache augenscheinlich nur vom Hörensagen. Die besser gestellten Deutschen selbst haben den deutsch-amerikanischen Schulen, deren es vor zwanzig Jahren noch eine Menge gab, den Todesstoss versetzt, viele haben die deutsche Sprache sogar vom häuslichen Herde verbannt und ereifern sich dann unbegreiflicherweise über das einmütig ablehnende Verhalten ihrer eigenen Kinder und der New Yorker Schulverwaltung in Sachen des Unterrichts in der deutschen Sprache in den Elementarschulen.

Unter diesen Umständen sollte der denkende Lehrer sich bestreben, einen durch örtliche Verhältnisse entwürdigten Lehrgegenstand durch die Anwendung ungeeigneter Grundsätze nicht vollständig lahmzulegen.

Der Vortragende warnt vor der Erzeugung von Wahnvorstellungen im Geiste der Anfänger, die in erster Linie durch den vorzeitigen Unterricht in der Grammatik, sowie die entsprechende Verzögerung des Lese- und Sprechunterricht hervorgerufen werden. Er schildert das

Übersetzen von Sätzchen ins Deutsche ohne eine ausreichende Bekanntheit mit der Sprache als das schädlichste Mittel der Spracherzeugung und empfiehlt an Stelle derselben, wo überhaupt ein Zwang vorliegt, die Wiedergabe von idiomatisch zuverlässigem Material als das natürliche Prinzip der Erweckung eines richtigen Sprachgefühls und will den Gebrauch der Grammatik auf die Einübung der unentbehrlichen Abschnitte beschränkt wissen, um den Schüler daran zu gewöhnen, in dieser Wissenschaft statt einer gefürchteten Zuchtmeisterin und vermeintlichen Sprachbildnerin eine treue, aber untergeordnete Beraterin in zweifelhaften Fällen zu sehen.

Der Vortrag richtet sodann seine Angriffe auf die Lächerlichkeiten in den Übungssätzen, welche selbst die besten Grammatiken enthalten, und welche im Bunde mit dem unzeitgemässen Lesestoff der meisten Bücher für Anfänger, Fabeln, Märchen und mittelalterlichen Schwänken, im Gehirne des Durchschnittsschülers ein Zerrbild vom deutschen Kulturleben entwickeln.

Dass trotz aller Fortschritte auf pädagogischem Gebiete der Unterricht in der deutschen Sprache nicht nur kein moderneres Gepräge erhält, sondern immer rückschrittlicher wird, schreibt der Vortragende der Gleichgiltigkeit zahlreicher Lehrer, dem Despotismus von manchen fachlich unmassgeblichen Aufsichtsbeamten und dem Charakter der Eintrittsprüfungen unserer hervorragendsten Colleges zu. Er rügt es, dass die ganze Wucht des Examens in der Grammatik und Satzbildung in der fremden Sprache auf die niedrigste Prüfungsstufe fällt und knüpft daran die wohlberechtigte Frage, welchen Vorteil ein junger Mann aus einer solchen Bekanntheit mit der deutschen Sprache in denjenigen Fällen zieht, wo die elementare Aufnahmeprüfung gleichzeitig der letzte Akt in der Tragödie der Spracherlernung ist, und was dann auf diese Weise von denen erreicht wird, welche stets die Phrase von dem idealen Einflusse der deutschen Sprache und Literatur im Munde führen und ihren Schülern die Eingangspforte verriegeln, statt als kundige Führer denselben einen Blick auf die vorhandenen Herrlichkeiten zu eröffnen und von der ersten Stunde an so viel Lust und Liebe in ihnen zu erwecken, dass der Erfolg nicht ausbleiben kann.

Die Mittel, welche die Ausführung eines solchen Planes ermöglichen, sind einfach genug. Durch gehörige Ausbeutung der lautlichen Verwandtschaften beider Sprachen lässt sich in kurzer Zeit ein Wortschatz anhäufen, mit dessen Hilfe die meisten zusammenhängenden Erzählungen übersetzt werden können, die unsere grossen Verlagshäuser auf den Markt bringen. Ein beträchtlicher Teil dieses Wortvorrates kann gleichzeitig, wo das Bedürfnis dazu vorliegt, zu Gesprächsübungen verwendet werden, die bei fertig gegebenen grammatischen Formen in systematischer Weise das ganze Gebiet der Wortstellung entwickeln



müssen, und erst nachträglich soll die Formenlehre, mit deren gesamtem Inhalt der Lernende inzwischen durch das anhaltende Lesen vertraut geworden ist, zur Einübung gelangen.

Irgend ein Schüler, der gegen fünfhundert Seiten guter und fesselnder deutscher Texte gelesen hat, kann nicht umhin, die Beobachtung zu machen, dass die idiomatische Verschiedenheit der beiden Sprachen so gross ist, dass jede eigenmächtige Hervorbringung als ein Unding erscheint, und dass die Sprachnachahmung, der wir alle in der sichtbarsten Gestalt beim Briefschreiben fröhnen, der theoretischen Stütze nicht entbehren kann, und der Vortragende behauptet, dass die Grammatik bei dieser Verschiebung ohne Schwierigkeit mit gutem Erfolge in sehr kurzer Zeit bewältigt werden könne und von den Schülern als eine willkommene Gabe mit Freuden begrüsst werde.

Um einen durchschlagenden Erfolg vom ersten Augenblicke an zu sichern, müsse die Tat an die Stelle der Phrase treten. Es sei unnatürlich, amerikanischen Kindern, die doch keine deutschen Kolonisten sind oder sein sollen, ein Evangelium zu predigen, an das sie nicht glauben, und sie durch das verbrauchte Reizmittel der geistigen Güter zu ködern, die sie so häufig im eigenen Hause von den in Deutschland geborenen Eltern mit Füßen getreten sehen. Der Unterricht in der deutschen Sprache sollte als ein nützliches und unentbehrliches Glied der allgemeinen Bildung ohne jegliche Gefühlsduselei behandelt werden, und wenn wir unseren Zöglingen ohne schwulstigen Kommentar immer nur das allerbeste in der schönsten Form darböten, so könnten wir eine Liebe zur deutschen Sprache und eine Achtung vor dem deutschen Volke hervorrufen, um die uns der gewiegtste Diplomat beneiden dürfte.

---

## Zur Abwehr.

Das Deutschtum in den Vereinigten Staaten von Nordamerika betitelt sich eine Schrift, die von Dr. Julius Goebel, Professor der deutschen Philologie und Literatur an der Stanford-Universität, Kalifornien, verfasst und vom Alldeutschen Verband herausgegeben ist. (München, 1904, J. F. Lehmanns Verlag.)

„Die deutschamerikanische Geschichte ist so recht die Geschichte verpasster Gelegenheiten“, das ist der Grundgedanke, der sich durch die obengenannte Schrift hindurchzieht, und mit Wehmut betrachten wir das Bild, das der Verfasser vor unseren Augen entrollt, das uns das ideale Streben, edle Menschenliebe, die Liebe zur Freiheit, die ungeheure Arbeitskraft, das grosse Können, den unermüdlichen Fleiss und die gewaltigen Zukunftspläne der deutschen Einwanderer auf der einen Seite, auf der anderen deren Enttäuschungen und den Niedergang des Deutschamerikanertums zeigt. Und das Bild erscheint um so trüber, wenn wir an der Hand des Buches sehen, wie die Misserfolge durch eigenes Verschulden — infolge der Uneinigkeit der Deutschen, der elenden Kleinstaaterei, des Mangels an praktischem Sinn und politischer Selbständigkeit — und dadurch, dass das Heimatland seine Söhne im Stiche liess, entstanden. Freilich fehlt es diesem Bilde auch nicht an Lichtseiten; und es erfüllt uns mit Genugtuung, wenn uns der Verfasser an der Hand geschichtlicher Tatsachen die Teilnahme des Deutschamerikanertums an der politischen sowohl, als an der kulturellen und wirtschaftlichen Entwicklung unseres Landes nachweist. Es würde hier zu weit führen, wollten wir ins einzelne gehen; genüge es zu sagen, dass der Hauptteil an der Kolonisationsarbeit in Amerika von Deutschen getan worden ist, und dass in allen geschichtlichen Wendepunkten deutscher Einfluss massgebend gewesen ist. Aber wo ist die Anerkennung geblieben? Welche äussere Geltung hat sich das Deutschamerikanertum verschafft? Während einst ein Benjamin Franklin noch vor der Germanisierung Amerikas warnte, zeigen sich jetzt überall nur die Spuren „verpasster Gelegenheiten“, und wir führen einen „Kampf ums schwindende Volkstum“, um zu retten, was vielleicht noch zu retten ist.

Das teuerste Gut, das der eingewanderte Deutsche mit einer gewissen Zähigkeit festgehalten hat, ist seine Sprache. Was zu ihrer Erhaltung und Pflege getan worden ist und noch getan werden kann, dem widmet der Verfasser seine besondere Aufmerksamkeit. Leider aber zeigt er gerade in diesen Ausführungen eine Einseitigkeit, die uns zwingt, dagegen Stellung zu nehmen.

Prof. Goebel sieht alles Heil für die Erhaltung der deutschen Sprache einzig und allein in der Universität. Nur der akademisch gebildete Lehrer ist imstande, wirkliche Resultate zu erzielen. „Denn für jedes deutschamerikanische Kind, auch für das gebildete Eltern, bedeutet die volle Erlernung und Beherrschung der deutschen Sprache ein Studium, um so mehr, weil sich das Englische, als Umgangssprache, mit seinen Idiomen immer wieder gewaltsam und verwirrend ins Sprachgefühl drängt. Dieses Studium aber zu leiten ist der gewöhnliche, seminaristisch gebildete Lehrer gar nicht befähigt.“ Mit Keulenschlägen zieht er gegen die „halbgebildeten“, „freisinnigen“ Schulmeister aus der nach 48er Periode, sowie gegen ihre Lesebücher zu Felde, „wo das Stroh freisinniger Jugendschulung auf der Wassersuppe moralischer Erzählungen herumschwimmt und dem deutschamerikanischen Kinde die Sprache seiner Eltern verkehrt.“

Der im Jahre 1870 von „freisinnigen“ deutschamerikanischen Lehrern gebildete Lehrerbund und das von ihm errichtete Schullehrerseminar finden natürlich auch wenig Gnade. Von einem Einfluss auf die Entwicklung der amerikanischen Volksschule durch den Lehrerbund kann keine Rede sein; denn „nur zu oft stellte er sich in früheren Jahren den amerikanischen Schulbestrebungen wenn nicht feindselig, so doch hochmütig abweisend gegenüber“.

Das deutsche Erziehungswesen hatte der Amerikaner unabhängig von den Deutschen in Amerika entdeckt. (Merkwürdigerweise nennt der Verfasser bald darauf unter den Schulmännern, welche aus Amerika nach Deutschland geschickt wurden, um das dortige Schulsystem kennen zu lernen, Prof. Stowe, „der in Cincinnati die deutsche Lehrmethode an einer der deutschen Schulen hatte bewundern lernen.“)

Mit der Ausdehnung und allmählichen Verbesserung der amerikanischen Volksschule „waren die paar Vereinsschulen mit wenigen Ausnahmen bald geliefert, zumal es mancher deutsche Knauser\*) als Er-

---

\*) Mit dem reichen Deutschamerikaner geht der Prof. scharf ins Gericht, und wir können uns nicht versagen, seine Worte wiederzugeben: „Der reiche Deutschamerikaner ist mit wenig rühmlichen Ausnahmen ein elender Knauser, der an seinem Besitze mit hitziger Zähigkeit festhält und ihn lieber lachenden Erben als einem gemeinnützigen Zwecke hinterlässt. Vergleichen wir die ungezählten Millionen, die reiche Amerikaner, einem Pflichtgefühl folgend, mit fürstlicher Freigebigkeit an Wohltätigkeits- und Erziehungsanstalten geschenkt haben, mit dem, was ebenso reiche Deutschamerikaner je weggaben, dann ergreift uns das Gefühl eckler Scham. Und mit diesem schäbigen Knausertum geht nicht selten der Mangel an geistigen Interessen Hand in Hand; ja im Vergleich zu dem grossartigen Bildungsstreben des Amerikaners ist der Deutschamerikaner geistig tot.“

leichterung empfand, kein Schulgeld mehr zahlen zu brauchen". Um nun das Deutsche zu retten, „schien nur noch ein Ausweg übrig: den deutschen Unterricht soviel als möglich in die amerikanische Volksschule einzuführen." Er schildert alsdann die verschiedenen Versuche, die dazu gemacht wurden. Nur das Cincinnatier System findet bei ihm Anerkennung, wenn auch pädagogische Einwürfe seine Einführung nicht wünschenswert erscheinen liessen. Im allgemeinen beweise die Resultatlosigkeit des Unterrichts, dass „das Deutsche — da es als Fremdsprache betrieben werden muss — so wenig eine Stelle in der amerikanischen Volksschule hat, wie ein einjähriger Unterricht im Französischen etwa in der deutschen Dorfschule."

Da nun natürlich mit dem Aufheben des deutschen Unterrichts das Lehrerseminar in seiner jetzigen Gestaltung unnötig wäre, so sollte sich dasselbe sobald als möglich in eine höhere akademische Lehranstalt umwandeln. Es sollte ein „Hochsitz des Studiums der deutschen Philologie und Literatur werden, wo deutschamerikanische Lehrer der deutschen Sprache — Amerikaner bringen es selten zur völligen Beherrschung des Deutschen — theoretisch und praktisch herangebildet würden."

Wir haben versucht, die Ansichten Prof. Goebels, soweit wie möglich, in seinen eigenen Worten wiederzugeben. Bei aller wohlwollenden Beurteilung ist es uns nicht möglich geworden zu erkennen, welches denn nun eigentlich seine Vorschläge sind, die bessere Resultate herbeizuführen imstande wären. Er greift an — sind diese Angriffe aber wirklich notwendig gewesen? Heutzutage erkennt jeder vernünftige Lehrer an, dass die Sache des Deutschtums weder mit Religion noch Freisinn verquickt werden darf. Wozu also die Ausfälle gegen eine Bewegung, die, soweit die Schule in Betracht kommt, längst abgetan ist? Er erwartet von den Vereinsschulen Hilfe, gesteht aber deren Verfall ein. Er zollt den Kirchenschulen gerechterweise hohes Lob. Sie haben viel zur Erhaltung der deutschen Sprache beigetragen. Aber auch dort wächst leider ein neues Geschlecht heran. Ihnen war die Erhaltung der deutschen Sprache nie Endzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Mit dem Nachlassen der deutschen Einwanderung und der Anglisierung der hier geborenen Deutschamerikaner wird das Aufgeben des Deutschen eine notwendige Folge werden, und die Leiter der Kirchengemeinden werden eben ihres Endzweckes wegen williger für die Umwandlung zu haben sein, als es die Leiter der „freisinnigen" Vereinsschulen je waren.\*)

---

\*) Die Anzeichen für diese Umwandlung sind leider schon allzu zahlreich vorhanden: In vielen früher streng deutschen Gemeinden wird jetzt deutsch und englisch gepredigt; ja, um die Osterzeit berichteten Milwau-



Prof. Goebel wünscht eine deutsche Schule mit deutscher Methode und deutschem Geiste. Das sagt er als Advokat des alldeutschen Verbandes. Sind die Ziele dieser Vereinigung aber wünschenswert, auch wenn sie bei dem stark pulsierenden nationalen Leben in unserem Lande erreichbar wären? Diese würden einen Rückschritt in unserer nationalen Entwicklung bedeuten. Eine Schule in seinem Sinne hätte heute nur da die Möglichkeit der Existenz, wo sich das gebildete Deutschtum und das gebildete Amerikanertum die Hände reichen. Den breiten Boden aber finden die berechtigten Bestrebungen des Deutschamerikanertums einzig und allein in der amerikanischen Volksschule; sie müssen wir zum Bundesgenossen gewinnen und in ihr unser Arbeitsfeld suchen. Gewiss ist die amerikanische Volksschule auch nicht das, was sie sein soll. „Sie ist vom eigentlichen Geiste deutscher Pädagogik noch wenig berührt. Neben geisttötendem Mechanismus und einseitigem Abrichten der Verstandeskräfte wird hier durch Tausende von Lehrerinnen ein hysterischer Patriotismus gezüchtet, der Verständnis und Liebe zu einer anderen Sprache und zu einem anderen Volkstum gar nicht aufkommen lässt“. Aber hier ist doch andererseits die Möglichkeit zum Besserwerden gegeben. Die Reihen derjenigen, die die Mängel sehen, werden immer grösser. Der Fortschritt ist sichtbar, mehr in der Elementarschule als in der Hochschule (High School), wo der Mechanismus—wir erinnern nur an die Prozentwirtschaft—fast ärger als je sein Unwesen treibt. Das Grosse und Schöne, das in der Kenntnis einer zweiten Kultursprache liegt—und willig spricht man der deutschen Sprache die Palme zu — wird in immer weiteren Kreisen empfunden und verstanden.

Aber erst in den High-Schools will Prof. Goebel den deutschsprachlichen Unterricht beginnen. Hier hält er „in einem 3—4 jährigen Kursus, bei guten Lehrmitteln und einer akademisch gebildeten Lehrerschaft wirkliche Resultate für möglich“. Hier also soll dem Herrn Professor ein Material geliefert werden, mit dem er das hohe Ziel erreichen will, das ihm bei seiner Arbeit vorschwebt? Wenn aber der Unterricht in der Volksschule begänne, dann wäre dies nicht möglich? Doch ja, da unterrichten keine akademischen Lehrer! Prof. Goebel spricht von einer zwanzigjährigen Erfahrung. Wenn er während dieser Zeit je die Arbeit des deutschamerikanischen Lehrers beobachtet hat, dann begeht er mit seinem Urteil eine Ungerechtigkeit, die unverzeihlich ist. Er müsste gesehen haben, wieviel ernste Arbeit, wieviel Hingabe, wieviel pädago-

---

keer englische und deutsche Zeitungen — jene mit einem gewissen Gusto, diese unter verlegenen Entschuldigungsworten — von einer separaten englischen Konfirmation an einer deutschen Kirchengemeinde.

gisches Können zu finden ist. \*) Freilich läuft viel Afterwirtschaft mit unter, und wir finden unter den deutschamerikanischen Lehrern auch Mietlinge und Verräter an ihrer Sache. Sind die Universitäten und Hochschulen ganz frei von solchen?

Wenn die Universitäten das im deutschsprachlichen Unterricht erreichen wollen, was Prof. Goebel vorschwebt, dann muss dieser Unterricht so früh als möglich beginnen. Unser Schulsystem — die allgemeine Volksschule — verweist uns dann ganz von selbst auf die Elementarschule. Und die Lehrer an den höheren Schulen sollten ihren ganzen Einfluss geltend machen, dass der Unterricht dort gestärkt werde, dass er organisch in den Lehrplan aufgenommen und von pädagogisch tüchtigen und sprachlich gründlich vorgebildeten Lehrern und Lehrerinnen erteilt werde. Unser Lehrerseminar hat die Aufgabe, solche Lehrkräfte heranzubilden. Wie weit es seiner Pflicht nachkommt, das sollen die beurteilen, die dazu berufen sind. Sicher ist es, dass die Zöglinge des Seminars Liebe und Begeisterung zum Lehrerberuf in ihre Amtstätigkeit hinausnehmen. Sie besitzen pädagogisches Können; es fehlt ihnen vielleicht an Philologenweisheit, sie sind auch nicht so fruchtbar in der Herausgabe von Schulausgaben; aber der Geist der deutschen Sprache wohnt in ihnen, und ihr sprachliches Können kann sich im Durchschnitt mit dem Gros der akademisch vorgebildeten Lehrer messen.

Der Herr Professor sollte nicht zu den vielen „verpassten Gelegenheiten“ nun noch die zufügen, dass er sich des wichtigsten Faktors zur Geltendmachung der deutschen Sprache, der Volksschule, und dadurch des Erfolges seiner Bestrebungen begibt. Wenn er ehrlich sein will, so muss er doch zugeben, dass die Universitäten bei weitem das nicht leisten, was bei einem geordneten deutschen Sprachunterricht geleistet werden könnte. Wie oft muss sich der Universitätsprofessor mit Quartanerarbeit begnügen! Und das nur darum, weil die Grundlage, die in der Jugend des Schülers gelegt werden muss, fehlt.

Wenn wir einmal erreicht haben werden, dass der deutsche Unterricht von der Volksschule an bis herauf zur Universität systematisch geordnet ist, dann kann vielleicht einmal eine solche Hochschule, zu welcher Herr Prof. Goebel das Seminar machen will, notwendig werden. Für die Ansprüche von heute genügen die Universitäten vollständig, und sie werden genügen, auch wenn die ersteren noch verdoppelt und verdreifacht würden.

**M. G.**

---

\*) Prof Goebel empfiehlt zur Hebung des deutschen Sprachunterrichts die Stärkung der Vereins- und Kirchenschulen. Sollen die Lehrer derselben auch akademische Vorbildung haben; oder sind diese aus einem anderen Holze geschnitzt als der seminaristisch gebildete Lehrer der Volksschule?

## Allerlei.

**Schülerehre.** Schülerehre ist in unserm Sprachgebrauch kein gebräuchliches Wort. Wir sprechen wol von Männer- und Frauenehre, von Bürger-, Soldaten-, Studentenehre etc., dass aber auch der Schüler seine Ehre besitzt, die man ihm nicht ungerechterweise angreifen soll, wird hin und wieder von einem Erzieher vergessen. Einen Schüler in seinem Ehrgefühl unbegründeterweise zu kränken, ist ein Unrecht.

Wer Ehrgefühl besitzt, kommt freiwillig den moralischen Gesetzen nach, welche in einer Lebensgemeinschaft gelten, der es angehört. Eine Frau mit Ehrgefühl wird stillschweigend und ungezwungen allen Anforderungen einer sittlichen Lebensart folgen, welche wir von einem guten Weibe erwarten. Und so der Bürger, der Soldat, der Student, jeder in seinem Kreise. Wird diese gute Lebensführung von irgend jemand angezweifelt, so wird sich der Betroffene in seinem Ehrgefühl verletzt fühlen und sich wehren, bis die ihm angetane Schmach gesühnt und der aufgedrückte Makel weggenommen ist. — Auch der Durchschnittsschüler hat das Bestreben, den Gesetzen eines guten Lebenswandels nachzukommen, das zu tun, was Eltern und Lehrer billigerweise von ihm fordern können. Der gute Wille zum mindesten wird dazu bei den Schülern in der Regel da sein. Mangelhafte Kenntnis der Welt und ihrer Anforderungen, unklare Vorstellungen über gut und böse, recht und unrecht und ein ungebändigter starker Wille lassen die Schüler oft den Weg verfehlen und zu falschen Mitteln greifen. Die Absicht aber zu einem ehrenhaften Leben werden wir ihnen nicht absprechen dürfen.

Wie es die Erwachsenen kränkt, wenn ihr Ehrgefühl verletzt wird, so schmerzt es die Kinder, wenn man ihre Ehre betastet, und in diesem Falle sind diese meist viel schlimmer daran, als jene. Ein Bürger oder ein Soldat oder eine Frau, deren Ehre angegriffen wird, werden sich zu helfen und zu wehren wissen. Ein Schüler, dem Ehrlosigkeit vorgeworfen wird, steht in vielen Fällen ja meistens dem Vorwurf hilflos gegenüber.

Das Ehrgefühl kann durch die Lehrer hauptsächlich in zweierlei Art gekränkt werden: durch Argwohn und durch ungerechten, übertriebenen Tadel.

Es gibt Lehrer, zu deren pädagogischer Maxime es geradezu gehört, den Schülern fortwährend Misstrauen entgegenzubringen, von ihnen von vornherein das Schlechte zu denken. Das zeigt sich etwa bei den Untersuchungen gegen die Schüler, die kleiner Vergehen gegen die Schulordnung, wie solche an jeder Schule von Zeit zu Zeit vorkommen, angeklagt sind. Da wird jede Kleinigkeit zu einem Kriminalfall aufgebauscht, zu einer an den Gerichtssaal erinnernden Untersuchung, die an und für sich schon, auch wenn sie Schuldige trifft, die Kinder anwidert. Aber nicht zufrieden damit, einen oder zwei Hauptübeltäter erwischt zu haben, dehnen solche Untersuchungsrichter ihre Tätigkeit gerne etwas aus und fangen an ins Blaue hinein den einen oder andern Schüler zu beschuldigen, ihn dieses oder jenes Verschuldens zu bezichtigen. Die Kinder sollen damit eingeschüchtert und eher zu einem Geständnis getrieben werden. Hat der Lehrer aber wirklich einen Unschuldigen vor sich, den er ohne Grund eines Fehlers zeilt, so wird der Betroffene tief gekränkt, ohne sich übrigens

stark genug wehren zu können. Der Lehrer aber steht in den Augen des Schülers erbärmlich da, als ein kleinlicher unwahrhafter Mensch, der sich darüber freut, seine Macht dem Schwächern gegenüber zu missbrauchen. Aus diesem Gefühl entspringt Widerwillen, Abneigung, Hass gegen den Lehrer und die Schule, und schwer hält es dem Schüler selbst, dieses Gefühls los zu werden. Es folgt ihm wie ein böser Schatten lange über die Schulzeit hinaus.

Man kann sich als Lehrer in den Argwohn gegenüber den Schülern ganz verrennen. Aus Versehen lässt ein Schüler ein Buch fallen, was eine Störung verursacht; der argwöhnische Lehrer empfindet das als ein Ärgernis. Schüler werden oft wegen der unbedeutendsten und albernsten Kleinigkeit zum Lachen gereizt; der schwache, argwöhnische Lehrer glaubt sogleich, man lache ihn aus. Und so in hundert Fällen. Hinter allem, was die Schüler tun, fragen u. s. w., sucht man schliesslich etwas Böses, Absichtliches. Die Schüler werden durch die vielen Beschuldigungen gekränkt und fangen an, den Lehrer zu hassen. Der Lohn seiner Arbeit ist dahin.

Ebenfalls verletzend für das Ehrgefühl der Schüler ist ein roher Tadel, welcher in seinem Mass nicht im Verhältnisse zum Vergehen steht. Niemand lässt sich in seinem spätern Leben auch nur den geringsten Schimpfnamen anhängen. Ist es da zu verwundern, wenn sich ein Gymnasiast einer obern Klasse auflehnt, wenn der Lehrer ihm an den Kopf wirft, er sei versimpelt, weil er eine unrichtige lateinische Perfektumform gebraucht hat? Oder ist der Schüler nicht im Recht, gekränkt zu sein und gering von dem Lehrer zu denken, der ihm vor seinen Kameraden vorhält, aus ihm werde Zeit seines Lebens nichts Rechtes, weil er irgend eine Dummheit gesagt hat? Mit solchen albern Drohungen schadet der Lehrer sich selbst und der Schule.

Die Ehre des Schülers verdient es, vom Lehrer geachtet zu werden. Man richtet entschieden weniger Unheil an, hie und da zu wenig argwöhnisch zu sein, oder zu milde zu strafen, als die Schüler mit zu viel Argwohn und Tadel zu verletzen. Kränkungen in der Schule werden oft das ganze Leben nicht mehr vergessen.

Endlich sollte ein Lehrer auch die Grösse haben, einem Schüler gegenüber, den er falsch beargwöhnt oder ungerecht gestraft hat und dessen Unschuld später an das Tageslicht tritt, seinen Fehler zu gestehen und durch offene Aussprache gut zu machen.

(Willi Nef. Schweizerische Lehrerzeitung.)

**Patriotismus, — nicht Jingoismus.** „Kind und Heimat — wie natürlich! Man weiss ja, dass die Kleinen zwar gern nach aussen streben, aber noch lieber heimkehren. Da knüpfe man an, lehre sie Liebe zum Hause. Ein eigener Herd, eine Familie, in diesem Kreise ist der Mensch vor dem Ärgsten bewahrt; in diesem Kreise entwickelt sich leicht die Aufmerksamkeit, die Opferwilligkeit, das Selbstvertrauen und die Zufriedenheit; in diesem Kreise gedeiht die Liebe zur Gemeinde, die Treue zum Vaterlande. Nicht so sehr jenen Patriotismus liebe ich, der unsere Söhne auf das von Staatslenkern ausgemessene Schlachtfeld jagt und sie dort sterben heisst, sondern jenen, der für das Vaterland leben lehrt. Gegen feindliche Einfälle z u s c h l a g e n, ja! Das ist mannbar und echt. Aber nur nicht selbst anfangen. Oft hat der Patriotismus seine Wurzel in Vorurteilen, so sollte man die Kinder lehren, wo er aufhört, eine



Tugend zu sein. Nebst der Liebe für das Heimatland hat im Menschen zum Glück auch noch eine Liebe für die ganze Welt Platz. Anstatt die Kinder für die Kriegshelden der Geschichte zu begeistern, ist es besser, ihnen vor dem Kriegshandwerk den zornigsten Abscheu einzufliessen. Die Idee, aus was immer für einem Grunde unschuldige Menschen töten zu dürfen, muss allmählich im Menschengeschlechte ausgelöscht werden."

Das sind wahre und für uns Lehrer beherzigenswerte Worte, geschrieben von dem humor- und gemütvollen P. K. Rosegger, und zwar in der wundervollen Erzählung „Die Schriften des Waldschulmeisters“, welche ich allen Kollegen dringend zum Lesen empfehlen möchte. Diese Worte über den wahren und echten Patriotismus passen auch für unser Land und besonders für unsere jetzige Zeit ganz ausgezeichnet. Den gemeinen, rüden und grossmauligen Jingoismus, welcher hier jetzt so recht üppig ins Kraut schießt, und der von der gelben Sensationspresse so geflissentlich genährt und unterhalten wird, verwechselt man jetzt so vielfach mit Patriotismus. Selbst unsere Schuljugend wird schon davon angesteckt. Die fortwährenden Hetzereien in den Jingo-Blättern erhitzen das Blut und entflammen die Rauf- und Kriegslust bei jung und alt. We can fight the whole world! Das ist die herrschende Stimmung. Als ob das grausige und blutige Kriegshandwerk ein nobles und ruhmreiches Gewerbe wäre.

Wohl sollen wir Lehrer in der Schule den Kindern Liebe und Treue zum Vaterlande und zugleich Achtung, Verehrung und Begeisterung vor den Kriegshelden in dem Befreiungskriege einzufliessen suchen; aber ebensoviel ist es auch unsere Pflicht, wie Rosegger sagt, den Kindern Abscheu und Entsetzen vor Morden und Blutvergiessen im Kriege beizubringen. Man sollte denken, jeder Lehrer sollte selbstverständlich sich in Übereinstimmung erklären mit den Bestrebungen der Friedensliga in Deutschland, die das Motto „Die Waffen nieder!“ auf ihre Fahne geschrieben hat. Was nützt uns aller Fortschritt und alle gerühmte Zivilisation, wenn die alte Barbarei des Kriegführens noch immer unter uns bestehen bleibt? Sollten nicht gerade wir, das Volk der Vereinigten Staaten, die wir uns doch so gern das reichste, mächtigste, intelligenteste und humanste Volk der Erde nennen, es als unsere Aufgabe ansehen und diese edle Mission übernehmen, alle Kriege und alles Völkermorden und Blutvergiessen unter den Völkern zu verhindern suchen, und alle Streitigkeiten unter denselben auf gütigem Wege zu schlichten, wie es zwischen den einzelnen Individuen doch auch geschieht? Leider haben wir die beste Gelegenheit hiezu vorüber gehen lassen, nämlich in dem barbarischen und grausamen Kriege zwischen England und den Buren. Ja, noch mehr, wir haben durch unser Stillschweigen England zugestimmt, nach dem alten römischen Rechte und Grundsatz: qui tacet, consentet. Doch wir können das vielleicht wieder gut machen, wenn wir die Buren hier in unserem Lande aufnehmen und ihnen Land und Heimstätten verkaufen.

Unsere Jingos möchten es nun auf keinen Fall mit England verderben; aber gar zu gerne möchten sie uns gegen Deutschland verhetzen und zum Kriege gegen dasselbe treiben. Deutschland ist ja überhaupt nach ihrer Ansicht immer das Karnickel gewesen, das nur Böses gegen uns im Schilde führt. Glücklicherweise ist unsere Regierung vernünftiger, und vor allem Präsident Roosevelt weiss die Freundschaft Deutschlands zu schätzen, und er hat in seiner Rede hier in Milwaukee den Jingos für ihre Hetzereien gehörig den Kopf gewaschen. Er scheint auch überhaupt nicht

für künftige Eroberungs- und Raubpolitik zu schwärmen, wie er sich deutlich genug in der Rede in St. Louis bei der Denkfeier der Erwerbung des Louisiana Landgebiets dahin ausdrückte. Er sagte dort am Schluss seiner Rede: „Wir müssen künftig auf den rein männlichen Tugenden bestehen, der Tugend der Zurückhaltung, der Selbstbeherrschung und der Rücksichtnahme auf die Rechte anderer; wir müssen im öffentlichen und privaten Leben in gleicher Weise unsern Abscheu vor Grausamkeit, Brutalität und Verderbtheit zeigen. Wenn wir eine dieser Eigenschaften vermissen lassen, so werden wir sichtliche Fehlschläge erleiden. Doch wenn wir diese Eigenschaften in noch höherem Grade ausbilden, dann werden wir aus unserer Republik den freiesten, ordnungsliebendsten, den gerechtesten und mächtigsten Staat erschaffen, der jemals dem Schosse der Zeiten entsprungen.“

A. W.

### **Pädagogische Aphorismen.**

Von **Peter Rosegger.**

Das erste und allererste Lebenszeichen, welches in dem jungen Menschenkinde die aufkeimende Seele von sich gibt, ist die Offenbarung der Selbstliebe. Ob Menschenliebe daraus wird oder Selbstsucht, das entscheidet die Erziehung.

Ein Schleifstein passt nicht für alle Messer; mancher Schüler lernt mehr im Leben als in der Schule.

Soll man den Kindern sagen: Die Weltordnung ist nichts weniger als gut, die Menschen sind unvollkommen, armselig, ihr Dasein ist zwecklos, das Leben ist ein Unglück?

Soll man ihnen die schlechten und guten Seiten zeigen, ihnen alles nüchtern auseinandersetzen, wie es uns selbst erscheint?

Oder soll man sie in ihrem Sehen, dasz alles groß, wünschenswert und zum besten sei, bestärken?

Das erstere wird ein Erzieher tun, der weder Vernunft noch Herz hat; das zweite wird ein Erzieher tun, der Vernunft hat; das dritte wird ein Erzieher tun, der Vernunft und Herz hat.

Immer besser, man schüchtere den Mund der Kinder ein als ihre Hände. Und haben sie etwas Gefehltes getan, etwas Verkehrtes vollbracht, so gebe man ihnen Gelegenheit, es noch einmal und besser zu machen.

Die Schule allein kann freilich nicht alles tun; sie lehrt die Jugend, aber sie vermag dieselbe nicht zu erziehen. Mit welchen Organen saugt das junge Bäumchen mehr Nähr- und Lebensstoff an sich, mit den Zweigen und Blättern aus der freien Luft oder mit der Wurzel aus dem Boden, dem es entsproßt? Was das Kind durch die Schule aufnimmt, musz mühsam verarbeitet werden, aber die Beispiele und Anleitungen der Eltern gehen unwillkürlich in Fleisch und Blut über. Den Eltern obliegt es, im Kinde den Grund zur gedeihlichen Weltanschauung zu legen.

(Eduard Slegers in „Öst. Schulbote.“)

## Berichte und Notizen.

### I. Das erste Dichterfest in Amerika.

Die Baltimorer Blumenspiele, abgehalten am 21. April 1904.

Von C. O. Schoenrich, Baltimore.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

„Sei gegrüßt, du Stadt der Musen,  
Heut von Deutschlands Trikolore,  
Da das Dichterfest Du feierst  
Selbst in Deinem Trauerflöre,  
Baltimore, Baltimore.“

(Dr. Fastenrath, Köln.)

Die „Jeux floraux“ oder Blumenspiele entstanden im 14. Jahrhundert in Süd-Frankreich. Es waren poetische Tourneire, auf denen mit den Waffen des Geistes gefochten wurde, wie im wirklichen Turnier mit der Lanze. Sieben Preisrichter hatten ihr Urteil abzugeben, und den Siegern überreichte die Blumenkönigin ihre Preise: teils frische Blumen, teils in Gold und Silber gearbeitete. Es war ein inniges, ideales Fest inmitten des Alltagslebens. Von der Provence verbreiteten sich die Blumenspiele nach Spanien, wo sie besonders in Catalonien bis auf den heutigen Tag gefeiert werden. Seit 1898 sind durch den feinsinnigen Dr. Fastenrath diese Dichterwettkämpfe in Köln eingeführt, und sie haben bereits eine tiefgehende Bedeutung im geistigen Leben des deutschen Volkes gewonnen, indem sie einen Brennpunkt rein idealen Lebens inmitten krassen Geldmaterialismus geschaffen haben, und einen Damm gegen bedrohliche literarische Afterströmungen.

Von Köln ist das Dichterfest in diesem Frühling nach Baltimore verpflanzt worden. Warum es nicht, wie in der fröhlichen Rheinstadt, am ersten Maisonntag gefeiert wurde? Nun, aus zartfühlender Rücksicht, man wollte die Kreise des heiligen Puritan nicht stören. — Die Durchführung unseres schönen Festes geschah ganz nach dem Plan, wie er in der Januarnummer der P. M. eingehend mitgeteilt worden war, und die weihevollte Stimmung wurde durch gewählte Musik und künstlerischen Gesang gekräftigt. Der mit Guirlanden und Pflanzen geschmackvoll dekorierte Bankettsaal des tonangebenden Germania Clubs war bis auf den letzten Platz mit festlich gekleideten Herren und Damen gefüllt, und vom goldenen Tronsessel herab erteilte die Blumenkönigin die Preise. Nur eine geringe Zahl der Preisgedichte hatte zum Vortrag gelangen können, und dies war in den meisten Fällen von den Dichtern selbst geschehen.

Es waren 305 Gedichte eingegangen, wovon neun als nicht den Bedingungen entsprechend ausgeschieden worden waren. 31 Preise und ehrenvolle Erwähnungen wurden 22 Verfassern zuerkannt; einige sind also mehrfach siegreich gewesen; so wurde Pastor Hildebrand, der Dichter des Kaiserpreislieds, fünfmal vor den Tron der Blumenkönigin gerufen. Die Sieger wurden teils mit den schon früher beschriebenen Preisen, teils mit Ehrendiplomen belohnt; die Namen derselben sind, wie folgt:

**Liebeslieder** (78 waren zur Beurteilung gekommen): Pastor A. W. Hildebrandt, Greenfield, Mass.; Frau Martha Töplitz, New York; Frau Elisabeth Rudolph, Baltimore; Anna Wünn, Dresden; William Apel, Milwaukee; Oskar Illing, Detroit; Wilhelm Wägemann, San Francisco.

**Zum Preise des Deutschtums** (42): Konrad Nies, St. Louis; Pastor A. W. Hildebrandt; Edna Fern, St. Louis; Pedro Ilgen, St. Louis.

**Balladen und Novellen** (42): Konrad Nies; Edna Fern; Dr. Berthold A. Baer, Scranton, Pa.

**Geschichte der Deutschen in Amerika** (17): Pastor A. W. Hildebrandt; Dr. Emil Schneider, Hoboken; Dr. H. H. Fick, Cincinnati.

**Religiöse Gedichte** (26): Pastor Paul Wienand, Brooklyn; Pastor A. W. Hildebrandt; William Apel; Carrie, Freifrau v. Veltheim, Berkley, Californien.

**Sangbare Lieder** (27): A. O. Müller, Davenport, Ia.; Dr. B. A. Baer; Erwin T. Bussmann, Newark; Hugo Feix, Hoboken.

**Sangbare Lieder mit Tonsatz** (14): Oskar Illing, Detroit; H. W. Hartmann, München.

**Humor** (50): Paul Brandner, New York; Pastor A. W. Hildebrandt; Hermann Schening, Milwaukee; — — —, New Jersey.

Der zugemessene Raum gestattet nicht einmal die Titel der preisgekrönten Gedichte anzuführen, geschweige denn die eine oder andere der vorgetragenen Dichtungen, gar köstliche Perlen; es sei nur angedeutet, dass Konrad Nies mit seiner ergreifenden Schöpfung „Die Rache der Wälder“ die Palme des Abends davongetragen hat. Dr. Fastenrath hatte eine in Silber getriebene künstlerische Nachbildung des Kölner Doms als ersten Preis für religiöse Dichtung über den Ozean geschickt, er wurde Herrn Pastor Wienand zuerkannt für das tief empfundene Gedicht „Ich will vergelten!“ Die preisgekrönten Gedichte werden in einem Band veröffentlicht werden, und da hervorgehoben wurde, dass sich unter den nicht ausgezeichneten schöne Sachen fänden, die eben so viel Recht haben, bekannt zu werden, schlägt Dr. Henrici vor, selbe zu sichten und in einem Anhang dazu zu geben, oder in der Presse, etwa dem in Cleveland erscheinenden „Deutschen Magazin“ zu veröffentlichen — nicht als zurückgelegte Ware, sondern als überschnäumenden Champagner.

Wohl fehlten einige der bekanntesten Dichternamen, sei es, dass sie diesmal noch nichts eingesandt hatten, sei es, dass sie nicht die Töne angeschlagen haben, die der Gesamtstimmung der sieben Richter entsprach. Freilich hatten sich unter diesen selbst die Urteile mitunter grundverschieden gezeigt, und manche Entscheidung konnte nur durch eine knappe Abstimmung erfolgen, als sie nach mehrwöchentlicher Einzelprüfung dieselben gegenseitig austauschten. Über den Geschmack im allgemeinen lässt sich eben nicht streiten, und über den Kunstgeschmack im besondern erst recht nicht, die einen halten dies für gut und preiswürdig, die andern jenes. So ist die Tatsache zu erklären, dass am ersten Mai in Köln ein Gedicht ehrenvoll erwähnt wurde, das zehn Tage zuvor in Baltimore leer ausging. Diese Tatsache wird den Nichtgekrönten, die mit dem Spruch bei den Baltimorer Blumenspielen unzufrieden sein sollten, eine gewisse Genugtuung gewähren.

Wenn man bedenkt, dass der Gedanke eines solchen Dichter-Wettkampfes in diesem Lande völlig neu war, auch an gar nichts Vorhandenes



anknüpfen konnte, und dass trotzdem ein nicht zu bezweifelnder Erfolg errungen wurde, so kann Amerika mit Befriedigung auf dies Ergebnis blicken. Und die höchste Anerkennung seitens des gesamten Deutschums, hier und auswärts, gebührt dem genialen Ingenieur-Dichter, Dr. Ernst Henrici, dem Begründer der Baltimorer Blumenspiele. Blumenspiele — es ist ja nur ein poetischer Name für eine ernste Sache, eine Kulturtat, die vom „Spiel“ weit entfernt ist — waren und sind auch jetzt der Krystallisationspunkt reinen Idealismus, bewussten ethischen Strebens, wie das durch die alte Devise „Vaterland, Glauben, Liebe“ zusammengefasst wird.

Das war die Auffassung des Begründers der Baltimorer Blumenspiele, das war die Auffassung, die im Laufe des Festes in ergreifender Weise durchdrang. Wer Saiten in sich hat, die beim Schönen, Edlen und Wahren erzitternd schwingen, dem werden die Eindrücke dieses Festes eine beseligende Erinnerung bleiben. Mögen all die Lieder und Dichtungen hinausklingen in die Menschenherzen, für die sie bestimmt sind, und dort die Empfindungen wecken, die sie bei den Festteilnehmern hervorriefen.

Dieser Artikel beginnt mit einem Vers aus dem poetischen Festgruss, den Dr. Fastenrath, der deutsche Troubadour, von Köln herübersandte, er schliesse nun mit zwei Versen aus dem Eröffnungsgruss, den der hiesige Troubadour, Dr. Henrici, der ersten amerikanischen Blumenkönigin in den Mund legte:

„Das ist der Lenz, der zog herein  
Und schenkte uns Blumen vom deutschen Rhein,  
Blauveilchen, Maiglöckchen und Rosenglut,  
Die brachte der Lenz uns über die Flut.  
Nicht Blumen, geknickt für den Totenschrein,  
Der Lenz bringt uns Blumen mit Würzelein.  
Wir pflanzen sie heute mit frommer Hand,  
Mit hoffendem Herzen in diesem Lanu.“

## II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

### Baltimore.

Die Johns Hopkins Universität ist durch die Grossherzigkeit des Ölkönigs Rockefeller von einer schweren Sorge befreit worden. Derselbe hat nämlich dem Universitätshospital die Summe von 500,000 Dollars bedingungslos geschenkt. Diese Summe und dazu die erhaltenen Versicherungsgelder reichen gerade hin, um an Stelle der vom Feuerschiff zerstörten achtzig Lagerhäuser, die zum Grundvermögen des Hospitals gehörten, neue Gebäude aufzuführen, was auch sofort geschehen wird, so dass das Hospital schon in wenigen Monaten wieder das normale Einkommen geniessen wird. Die stattlichen Gebäulichkeiten und Anlagen dieser

segenswirkenden Musteranstalt nahmen ein ganzes Häusergevierte am schönsten und höchstgelegenen Teil des Broadway ein.

Auch dem Maryland Institut, dessen ausgedehntes Gebäude, wie bereits berichtet, in jener Schreckensnacht der gänzlichen Zerstörung anheimfiel, ist Hilfe geworden, indem die Staatslegislatur \$175,000 dafür bewilligte, allerdings lange nicht so viel, als verlangt worden war. Von den Versicherungsgeldern werden nur \$100,000 eingehen, da mehrere der lokalen Gesellschaften nicht im stande sind, die vollen Beträge auszubezahlen. Einige derselben sind eingegangen.

Es sei hier erwähnt, dass sich die

beiden lokalen deutschen Gesellschaften bei der überaus traurigen Brandkatastrophe rühmend auszeichneten. Sie zahlten prompt die vollen Summen aus, im ganzen 1 Million und 200,000 Dollars, und dabei blieb noch bei der älteren das Stammkapital,  $\frac{1}{2}$  Million Dollars, unberührt.

Die öffentlichen Abend-schulen haben ihren sechsmonatlichen Kurs beendet. Derselbe erweist sich nach den einberichteten Beförderungen erfolgreicher als je. In der Abendschule, welcher der Schreiber als Prinzipal vorsteht, und die sich in der Hafengegend befindet, waren Angehörige von elf verschiedenen Nationalitäten, im Lebensalter von 16 bis 45 Jahren. Aus denjenigen, die bei der Aufnahme gar nicht Englisch verstanden, war wie früher, eine besondere Klasse gebildet worden, die der Prinzipal selbst übernahm. Diese „internationale Klasse“ überraschte bei der Schlussfeier den Schreiber mit einer wetvollen Standuhr, und gab ihm am späteren Abend noch ein kleines Abschiedsbankett. „s ist nicht die Wurst, aber man sieht doch die Liebe“.

Vor der Deutschen Historischen Gesellschaft dahier wurde unlängst eine längere Abhandlung in deutscher Sprache, „Als Deutsche in Venezuela regierten“, verlesen, welche Distriktsrichter Otto Schönrich in Porto Rico seinem Vater dahier zu Weihnachten gesandt hatte. Aus vergilbten Schriftstücken, die der junge Richter bei seiner Durchforschung der portorikanischen Archive aufgefunden hatte, hatte er neue Tatsachen betreffs der deutschen Eroberer Venezuelas ans Licht gebracht. Die alten Berichte zeigen, wie jene deutschen Eroberungszüge • denen Pizarros an kühnem Wagemut bei unsäglichen Hindernissen und Entbehrungen nicht nachstanden; und wie bei letzteren spanische Grausamkeit obwaltete, so zeigen erstere Züge deutscher Ritterlichkeit. Der Verein will die Abhandlung drucken lassen. In seiner eben eingelaufenen Erwiderung auf einen ihm zugegangenen Dankesbeschluss schrieb der Verfasser dem Verein u. a.:

„Die Geschichte der spanisch-amerikanischen Länder ist mir hochinteressant, und es freut mich, dass Deutsche eine solch hervorragende

Rolle darin spielten. Was Porto Rico betrifft, so hat sich in dessen neuester Geschichte deutsches Blut auch geltend gemacht. Der amerikanische General Schwan, dessen Namen genügend seinen Ursprung andeutet, befehligte die ersten Belagerungstruppen im Westen der Insel. Der Oberrichter Louis Sulzbacher in San Juan, der erste amerikanische Polizeikommandant, und der Strassenbaudirektor, sind geborene Deutsche, und der Delegat Porto Ricos im Kongress,—Degetau —, ist der Sohn eines genialen Hamburgers. Deutsche Kaufleute spielen eine grosse Rolle in dem Exporthandel und ich habe manche Woche mehr Gelegenheit, deutsch zu sprechen, als englisch.“ S.

#### Chicago.

Die hiesige Teachers Federation ist begreiflicher Weise den Reformbestrebungen unseres Superintendenten Cooley abgeneigt. Insbesondere sind den Mitgliedern derselben die Bestimmungen der neuen Regeln verhasst, nach welchen sich alle Lehrer, die in eine höhere Gehaltsstufe eingereiht werden wollen, sich einer Promotionsprüfung unterziehen müssen und die Mitglieder der Federation bleiben diesen Examina mit anerkanntem Wertem Corpsgeist fern. Nun hat es die genannte grosse Lehrerverbindung fertig gebracht, dass bei der letzten Wahl den Stimmgebern die Frage zur Entscheidung vorgelegt worden ist, ob der Schulrat weiterhin vom Bürgermeister der Stadt ernannt werden, oder ob er vom Volke direkt gewählt werden soll. Und diese letztere Frage ist von der Wählerschaft mit riesiger Mehrzahl bejaht worden. Wenn nächstes Jahr die Legislatur zusammentreten wird, wird wohl ein dahin lautendes Gesetz erlassen werden und dann sind wohl die Tage des Herrn Cooley als Superintendent gezählt.

Ob eine Wahl des Schulrats durch das Volk der Ernennung desselben durch den Bürgermeister oder durch eine Kommission vorzuziehen sei und zum Wohle der Schule ausfallen wird, ist freilich eine andere Frage. Aber Herr Cooley hat sich mit seinen Reformbestrebungen unter der Lehrerschaft und auch unter den Bürgern sehr viele Gegner geschaffen, die mit allem Eifer darauf hinarbeiten, ihn durch einen liberaleren Mann zu ersetzen.

Die Deutschen brauchen ihm keine Träne nachzuweinen — unter ihm ist der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen so verkrüppelt worden, dass eine gänzliche Abschaffung desselben gerade so gut wäre. Und dann wüsste man doch genauer, woran man wäre.

Übrigens hätten wir die Dienste des Herrn beinahe verloren. Die Staatsuniversität hat ihm angeblich die Rektorschaft angetragen, und er hätte sie wohl auch angenommen, wenn er — gewählt worden wäre. Aber es scheint, man wollte ihn nicht.

Mehr und mehr werden wieder Stimmen laut, die die Einführung der körperlichen Züchtigung befürworten. So hat sich die Vereinigung der Prinzipale neulich einstimmig dafür ausgesprochen. Und das ist recht! In unserer Gefühlsduselei sind wir auf ganz falsche Wege geraten. Ein Knabe, der's verdient, sollte sicherlich die Hosen gespannt bekommen. Dann brauchten wir nicht so viele „Parental“-Reform- und dergleichen Schulen, die eine Unsumme Geld kosten und ihren Zweck nicht erfüllen.

In unserer „Parental“-Schule kommt jeder Insasse dem Gemeinwesen auf \$700 per Jahr zu stehen.

Neulich haben wir wieder einmal eine der bekannten „Untersuchungen“ jener Anstalt gehabt, die den Steuerzahlern die Augen geöffnet hat. Aber wie kann es denn anders sein, wenn man die Leitung in die Hände von mehr oder weniger geriebenen Politikern legt?

Jetzt sollen wir auch eine Handelshochschule bekommen! \$500,000 soll der Bau mit dem Grundstück und der Einrichtung kosten! O, wir haben's ja! Unser Superintendent wird zwei Monate lang auf Reisen gehen und ähnliche Schulen des Landes besuchen und sie studieren. Selbstredend mit vollem Gehalt von \$1000 per Monat. Wenn einmal ein Klassenlehrer eine kleine Aufbesserung verlangt, liest man ihm die Armutsakte vor, oder man sagt, du mußt eine Prüfung machen.

Einer der deutschen Professoren, die kürzlich zum Besuche unserer Universität hier waren, hat viele Schulen in Chicago besucht und dann öffentlich gesagt, dass ihm die herrlichen Gebäude, die

Lehrmittel, die sanitären Einrichtungen sehr gefallen hätten, dass es ihn aber wundere, warum man den Lehrern so kleine Gehälter bezahle. Und der Mann hat recht. Nicht der Superintendent, nicht der Prinzipal, sondern der Lehrer ist die Seele der Schule. Ohne die ersteren könnten wir am Ende fertig werden, ohne den letzteren nicht. E.

#### Cincinnati.

Wiederum entriß der unerbittliche Tod einen unserer Besten aus unserer Mitte, den deutschen Oberlehrer Wilhelm Schäfer. Die böse Grippe entwickelte sich bei ihm zu einer starken Lungenentzündung, der selbst die starke Konstitution des nur achtundvierzig Jahre alten, allseitig tief betrauten und hoch geachteten Mannes nicht standhalten konnte. Auf längere Zeit, jedenfalls bis zum nächsten Schuljahre, dienstunfähig sind, gleichfalls wegen schwerer Krankheit, hochgradige Nervenenerregung, die beiden Oberlehrer Aloys Schultz und Benjamin Wittich. Ob damit nun „die letzten vorbeigezogen“ sind? Wir hoffen das Beste, wollen aber von der einem Berichterstatte wohl zu gestattenden Lizenz Gebrauch machen, indem wir allen zuliebe und keinem zuleide die wohlgemeinte Warnung hier recht fett drucken lassen: So du noch nicht tapfer in den Sechzigern, also noch nicht bombenfest, bist, Kollege, tue des Guten nicht zu viel. Halte Mass in allen Dingen, besonders in der Arbeit. Musst du dir in irgend etwas einmal ein Mehr leisten, lass es lieber in der Erholung eintreten und wenn auch... nun, den Kopf wird's ja nicht gleich kosten! \*\*\*

#### Milwaukee.

Die neue Schule des 9. Distrikts. Was lange währt, wird endlich gut. Nun sind wir Lehrer und Schüler des 9. Distrikts doch endlich auch einmal an die Reihe gekommen, und haben ein neues, ausgezeichnetes Schulhaus erhalten. Das alte Schulhaus war schon recht baufällig geworden, und als es niedergerissen wurde, mußten Lehrer und Schüler sich recht kümmerlich durchhelfen und fast zwei Jahre lang die sechs Oberklassen in einer alten baufälligen Schule und die andern

Klassen teils in Barracken und teils in gemieteten Lokalen ihr temporäres Heim aufschlagen. Am 12. April haben wir dann unser neues Schulgebäude bezogen, das in jeder Hinsicht ein Musterschulhaus genannt zu werden verdient. Es steht auf dem alten Platze, Ecke 14. und Galena Strasse, wo Schreiber dieses in dem alten Gebäude fast 27 Jahre lang unterrichtete. Die Frontseite des Gebäudes längs der 14. Strasse ist 154 Fuss, und die beiden Seitenflügel je 120 Fuss lang. In der Mitte ist ein grosser Lichthof, 52x69 Fuss, gelassen. Das Gebäude ist dreistöckig und aus gelben Backsteinen errichtet, einem städtischen Fabrikat, das unserer Stadt den bekannten Namen „Cream City“ gegeben hat. Die Pläne sind von dem Architekten G. Ehlers entworfen, sowie der Bau von den beiden Kontraktoren A. Holstein, Schreiner, und Theo. Riesen, Maurer, ausgeführt wurde, unter der Aufsicht des Bauinspektors G. DeBrake. Die Baukosten betragen \$75,000. Das Gebäude enthält mit dem Kindergarten 21 Klassenzimmer, alle hell, geräumig und praktisch gelegen. Die Pulte sind alle so aufgestellt, dass das Licht den Schülern zur linken Seite fällt. Im dritten Stock ist eine recht geräumige Halle, 75x57 Fuss gross, die zwischen 700—800 Personen fassen kann. Im zweiten Stock befindet sich die Amtsstube des Prinzipals, und daneben ein Bibliothekzimmer. Im ersten Stock ist ein geräumiges Lehrerzimmer; alle drei Räume sind passend ausgestattet. Das Gebäude hat vier Ein- und Ausgänge, die auf breiten Treppen nach oben führen; ausserdem sind noch Ausgänge den Lichthof hinunter, zur Benutzung bei Feuersgefahr. Die Wasserklosets für die Schüler, sehr praktisch und den sanitären Vorschriften entsprechend, sind in allen drei Stockwerken an der Nordseite eingerichtet. Die Heizung geschieht mit Dampf und zwar nach dem ausgezeichneten Johnsonschen elektrischen Selbstregulierungssystem. Ein Fächerrad im Erdgeschoss treibt die kalte Luft durch Luftschachte in alle Zimmer und reguliert somit die Temperatur. Sodann wird noch eine elektrische Uhr in der Office aufgestellt, welche auf die Sekunde genau das Programm anzeigt und

durch „gongs“ im ganzen Gebäude verkündet.

Möge die neue Schule Lehrern und Schülern Glück und Gedeihen bringen und Lehr- und Lerneifer anreizen und stärken. Die Bürger der Ward, sowie Lehrer und Schüler können mit Recht stolz auf ihre Schule sein.

A. W.

#### New York.

In der Versammlung des Vereines Deutscher Lehrer von New York und Umgebung, die in der ersten April-Woche stattfand, hielt Herr Dr. Remy vom Columbia College einen gediegenen, fachmännischen und doch auch populär gehaltenen Vortrag über: Die germanische Philologie im Dienste des Lehrers. Die Anwesenden wurden, so weit sie es noch nicht waren, gründlich überzeugt von der absoluten Notwendigkeit der Kenntnis der historischen Grammatik und der Etymologie. Es wurden im Verlaufe der Sitzung zwei Ausschüsse gebildet; ein Dreierausschuss, um für die Verbreitung der Pädagogischen Monatshefte zu agitieren, und ein Fünferausschuss, der sich mit der Entdeckung von Mitteln und Wegen beschäftigen soll, die zur Gründung einer Deutschamerikanisch-Historischen Abteilung in Verbindung mit einer der öffentlichen Bibliotheken führen dürften. Vorsitzender des Ausschusses ist der streitbare und federgewandte Präsident der Vereinigten Deutschen Gesellschaften New Yorks, unser allgeehrter Dr. A. Kern; unter den Beisitzern befinden sich der urgermanische, kampfbereite Herkules unseres Vereines, Hermann Boos, und Herr Joseph Winter, der Vorkämpfer im Streite um Recht und Gerechtigkeit in Sachen des Deutschtums. Parturiunt montes et nascitur die deutsche Abteilung der New Yorker Bibliothek. Für den ersten Samstag im Mai hat Herr Doktor Eckhoff, der vielgereiste und tiefunterrichtete Gelehrte, einen vielversprechenden Vortrag angekündigt: „Warum Herbart?“ Für den Juni ist ein Ausflug ins nahe Newark, der Geburtsstadt unseres Vereines, in Aussicht genommen.

Im allgemeinen lässt sich sagen, dass der Verein sich eines regeren Lebens erfreut, seit er sein Heim im Press-Klub aufgeschlagen. Teilweise



dürfte der Grund darin auch zu suchen sein, dass der gemütliche Ökonom und seine kochkundige bessere Hälfte zu zivilen Preisen ein Abendmahl liefern, dass die Feinschmecker unseres Vereines wohl zu würdigen verstehen.

H. Z.

#### Portland, Maine.

Dass in der Geburtsstadt Longfellow das Deutsche in hohen Ehren steht, lässt sich wohl denken, und das zeigt sich auch recht deutlich in dem Sommerkursus an unserer städtischen Hochschule, denn da nimmt von den zehn Departements das Deutsche den ersten Rang ein, seit vor einigen Jahren Professor Spanhoofd von Washington die Leitung der „Portland Summer School“ übernommen hat. Wie das eben angekündigte Programm darlegt, hat Direktor Spanhoofd für den diesjährigen Sommerkurs eine noch grössere Erweiterung des deutschen Departements vorbereitet, und ist dafür Professor Schönrich von Baltimore gewonnen worden. Die Unterrichtsstunden sind nur vormittags, abends finden im Laufe des Sommers 18 öffentliche Vorträge statt, wovon sechs in deutscher, die andern in englischer und französischer Sprache, und zwar wird Direktor Spanhoofd über „Dichter für die Kinderwelt“, „Was ist ein Drama?“ „Dichtermütter“ und „Heine“ sprechen, während Professor Schönrich folgende Thematika behandeln wird: „Das deutsche

Sprichwort“ und „Der neuere Idealismus“. Nachmittags, und den ganzen Samstag, werden Wasser- und Landausflüge in unsere einzig schöne Umgebung unternommen.

Unsere Sommerschule zeichnet sich vor den andern zunächst durch zwei Punkte aus: Hier sind für die modernen Sprachen besondere Klassen für die eingerichtet, die eine solche praktisch, d. h. sprechen lernen wollen, wozu dann die natürliche Methode angewandt wird, und hier kommt die gesellschaftliche Seite recht zur Geltung. Da nämlich die Glieder der besten Gesellschaft unserer reichen Stadt zur Sommerschule gehören oder gehört haben, so sind die der Schule Angehörigen in allen Häusern willkommen, und das werden die von auswärts auch verstehen, wenn sie am Juli bei der Eröffnungsfeier vom Bürgermeister der Stadt in üblicher Weise bewillkommt und sie die herzlichen Worte hören werden: „You are no strangers here, you are our welcome guests“. Und solche willkommenen Gäste sind uns bereits wieder aus entfernten Teilen des Landes, bis Californien, angesagt, aus Mexiko und Cuba, und in den letzten Tagen auch zum ersten Mal aus Porto Rico. Zur unentgeltlichen Erlangung des eben erschienenen hübsch illustrierten Zirkulars wende man sich an die Sekretärin Miss Mary P. Ames, 23 Shepley Street, Portland, Maine.

P. R.

### III. Umschau.

— Im Senat der Vereinigten Staaten protestierte am 9. März Senator Bacon gegen die Annahme einer Statue Friedrichs des Grossen, weil Friedrich die Verkörperung des Absolutismus darstelle. Senator Stewart von Nevada verteidigte den preussischen König, indem er sagte, er habe jene Plätze in Holland persönlich aufgesucht, wo Friedrich als Schiffszimmermann gearbeitet habe. Nachdem Herr Stewart indessen erfahren, dass er den grossen Friedrich mit dem grossen Peter verwechselt, beeilte er sich, seine Bemerkungen aus den amtlichen Berichten entfernen zu lassen.

— Das Repräsentantenhaus zu Washington hat ei-

nen Gesetzesvorschlag angenommen, nach welchem sechshundert Lehrer der Insel Porto Rico freie Fahrt nach den Vereinigten Staaten gewährt werden soll, um Sommerschulen besuchen zu können.

— Nach Präsident Harper der Universität Chicago sieht das Bild des „idealen“ College-Professors so aus: 1) Der Professor muss verheiratet sein; 2) er muss ein Kirchenmitglied sein; 3) er muss mit seinen Studenten auch ausserhalb der Klassenzimmer verkehren; 4) er muss den Doktorgrad besitzen; 5) er muss willens sein, elf Monate im Jahre tüchtig zu arbeiten; 6) er muss tätigen Anteil an öffentlichen Angelegenheiten nehmen. — Sonst nichts?

— Die Universität Chicago hat am 22. März der deutschen Wissenschaft einen Tribut gebracht. In feierlicher Versammlung wurde den Botschaftern Tower und Speck von Sternburg und fünf Professoren deutscher Hochschulen, die zu dem Zwecke die Reise über das Meer gemacht hatten, der Ehrendoktor verliehen. Präsident Roosevelt und der deutsche Kaiser sandten telegraphische Grüße.

— Superintendent Cooley hat den Plan gefasst, den Unterricht in der Volkswirtschaftslehre in den Chicagoer Schulen praktischer zu gestalten. Jede Grammatikschule schickt einen Abgeordneten in das nationale Unterhaus, jede Stadthochschule zwei Senatoren in das Oberhaus, und der „Kongress“ ist fertig! Die staatliche und die städtische Verwaltung sollen in ähnlicher Weise nachgeahmt werden. Der Präsident und die Beamten der anderen Regierungszweige dürfen selbstverständlich nur nach der australischen Abstimmungsweise gewählt werden. Das kann recht nett werden.

— Der Schulrat der Deutsch-Englischen Akademie zu Milwaukee hat nach reiflicher Erwägung die Abschaffung des rein wissenschaftlichen Nachmittags-Unterrichts beschlossen und die Änderung bereits nach den Osterferien in Kraft treten lassen. Nach dem neuen Plane fängt die Schule morgens 8 Uhr an und dauert mit je einer viertelstündigen Pause nach der zweiten und vierten Lektion bis halb eins. Für die drei untersten Klassen schliesst damit die Arbeit für den Tag überhaupt; die vierte und die fünfte Klasse hingegen erhalten an zwei, und die drei oberen Klassen an drei Nachmittagen der Woche noch Unterricht in Handfertigkeit und im Turnen, und zwar von halb drei bis vier Uhr. Mit dieser Änderung des Stundenplanes hat der Schulrat der Akademie einer gesundheitlichen und erzieherischen Forderung Rechnung getragen, die unter leitenden Schulmännern und Ärzten hierzulande und in Deutschland immer mehr die gebührende Anerkennung findet: der Vormittag der Ausbildung des Geistes, und der Nachmittag der andern Seite des Menschen.

Da die Arbeit der Akademie mitbestimmend in den Unterricht des Lehrerseminars greift, so ist auch der Stundenplan des letzteren dementsprechend geändert worden. Im Seminar dauert indessen der Unterricht täglich bis ein Uhr. An drei Nachmittagen hat jede Klasse von halb drei bis dreiviertel fünf eine wissenschaftliche Lektion und je eine Lektion im Singen und Turnen; der Dienstag und der Donnerstag Nachmittag sind schulfrei.

— Was für eine deutsche Stadt das Borough Manhattan (New York) ist, geht aus dem ersten offiziellen Bericht des Tenementhaus-Departements hervor. Darnach sind unter der Gesamtzahl der in Tenements lebenden Familien 93,850 deutsche, 86,101 irländische, 56,855 amerikanische, 37,884 russische, 29,623 italienische, 13,884 englische und 6376 polnische. Nach Familienhäuptern gerechnet stehen wieder voran die deutschen mit 24,20 Prozent, dann kommen die irländischen mit 22,02 Prozent, und erst in dritter Reihe die eingeborenen Amerikaner mit 14,55 Prozent.

— Ein Rechtsfall ganz eigener Art, auf dessen Ausgang man in Lehrerkreisen allgemein gespannt ist, wird vor Richter Dunne in Chicago verhandelt. Im Monat Juli 1902 zahlten fünf grosse Gesellschaften, die sich, obgleich im Besitze öffentlicher Gerechtsame, der Steuerhinterziehung schuldig gemacht hatten und vom Chicagoer Lehrerverein auf dem Klagewege zur Erfüllung ihrer Steuerpflichten dem Staate gegenüber gezwungen worden waren, das nette Sümmchen von \$598,000 rückständiger Steuern für 1890 in die Kasse des Schatzmeisters von Cook County. Von diesem Betrage gehörten \$249,000 dem Schulfonds an. Am 9. Juli 1902 erhielt der Stadtschatzmeister den auf die Stadt Chicago fallenden Anteil ausbezahlt, und der Finanzausschuss des Schulrates hatte nichts Eiligeres zu tun, als in einer Spezialsitzung zu beschliessen, die \$249,000 für Kohlen, für das Reinigen von Schulhäusern und für andere Zwecke für das Jahr 1902 zu bewilligen. In der regelmässigen Sitzung des Stadtrates in derselben Woche wurde verkündigt, dass Fonds aus einer sich unerwartet erschlossenen (!) Quelle es möglich

machten, den Feuerleuten — die im Jahre 1902 einen Monat unfreiwilliger Ferien nebst Lohnabzug hatten nehmen müssen — den verlorenen Monatslohn zurückzuzahlen.

Da wallte — den Lehrern auch ihr Blut! Sie glaubten ebenfalls Anspruch auf einen Teil der \$249,000 zu haben und nagelten das Sümmchen mittles Einhaltsbefehls vorläufig fest. Miss Goggin rief, nicht als Lehrerin, sondern als Steuerzahler, die Gerichte an, um den Schulrat zu verhindern, Steuern des Jahres 1900 für Zwecke des Jahres 1902 auszugeben. Sie sagte in ihrem Gesuche um einen Einhaltsbefehl, dass der Schulrat gesetzlich gehalten sei, seine Schulden aus dem Jahre 1900 mit dem Gelde, dass der Stadtrat ihm ausdrücklich zu diesem Zwecke in jenem Jahre zur Verfügung gestellt habe, zu bezahlen. Die in Frage stehenden Schulden nun betreffen die Gehälter der sogenannten „erfahrenen“ Lehrer Chicagos. Im Januar 1900 wurden die Gehälter jener Lehrer beschnitten; und der Verlust des Gehaltes für eine Woche, den ausserdem alle Lehrer wegen Schulschlusses im September 1900 erlitten, gehört auch zu jenen „Schulden“ des Schulrats.

Der Richter hat nun zu entscheiden, ob der Schulrat den Lehrern für das Jahr 1900 noch etwas schuldet, und ob der Stadtrat Verwilligungen zu dem Zwecke gemacht hat, die betreffenden Schuld abzutragen.

— Frankreich. In Paris hat der Franzose Toni Mathieu planmässig das Werk in die Hand genommen, den Austausch von Kindern beiderlei Geschlechts zwischen Familien verschiedener Nationalität und Zunge zu vermitteln. Durch den Aufenthalt in der fremden Familie und in dem fremden Lande soll den Kindern ein Mittel zu grösserer allgemeiner und sprachlicher Ausbildung insbesondere geboten, sowie durch die Anknüpfung persönlicher Beziehungen zwischen den Familien der ausgetauschten Kinder zugleich in politischem Sinne aufklärend und den Frieden fördernd gewirkt werden. Der Genannte ging dabei von dem Grundsatz aus, jedes Geld-Interesse als selbstverständlich bei dem Austausch auszuschliessen, und nur darauf zu achten, dass den Kindern

in der fremden Familie die gleiche liebevolle, durch die Gegenseitigkeit gewährleistete Unterkunft wie im eigenen Elternhause gewährt werde. Es meldeten sich zu dem ersten Versuche 135 Familien, 66 in Frankreich und 69 im Auslande, die bereit waren, zunächst für die Dauer der letzten Herbstferien auf den angeregten Austausch einzugehen. Bezeichnend für die französische Mädchenerziehung und die Abneigung der französischen Eltern, ihre Töchter aus der eigenen Obhut oder der eines Klosters zu lassen, ist es, dass die 66 französischen Familien 65 Knaben und nur ein Mädchen anmelde-ten. Im übrigen scheint aber nach der „Köln. Ztg.“ der erste Versuch sehr zur Zufriedenheit der Eltern ausgefallen zu sein. Denn dem Gründer des Werkes gingen von vielen Familien Dankes- und Anerkennungsschreiben für seine Vermittlung zu, namentlich aus Deutschland. Eine Mutter fügte ihrem Danke die Bemerkung hinzu: „Wenn so die Völker sich besuchen und achten und lieben lernen, werden vielleicht die Könige sie nicht mehr zwingen können, sich zu bekriegen.“ Nicht nur die Könige könnte man hinzufügen, sondern vielleicht auch die Demokraten, die deshalb, wie gerade Frankreich zeigt, nicht ohne weiteres friedliebender sind, weil sie keinen König mehr haben. Für die Franzosen ist es aber immerhin ein erfreuliches Zeichen des Fortschritts, wenn gerade von ihnen jetzt dieser Kinderaustausch ausgeht und befürwortet wird. Gerade sie sind es, die der nationalen Abschliessung von freundschaftlichem Verkehr mit den Angehörigen anderer Nationen durch Sitte und Gewohnheiten am meisten huldigen.

— Der Schiessunterricht in Frankreich soll fortan ausgiebiger berücksichtigt werden. Der Minister des öffentlichen Unterrichts hat nämlich folgende Verfügung erlassen: Es ist darauf hinzuwirken, dass die Schiessübungen einen immer grösseren Platz in der Schule einnehmen, da doch bald eine Verkürzung der aktiven Militärzeit eintreten wird. Bisher nahmen etwa 1000 Schulen an dem jährlichen Preisschiessen teil, diese Zahl ist möglichst zu vergrössern. Helfend, fördernd und anspornend tritt der Bund der Schiessvereine hinzu, der beson-



dere Preise für die Lehrer und Schüler hat anfertigen lassen, um so möglichst viel für den Schiesssport zu interessieren. Ausserdem hat der Bund ein Taschenbuch herausgegeben, das alle nötigen Unterweisungen für das Schiessen enthält. Es wird kostenlos durch den Bund zur Verfügung gestellt. Ferner soll eine Kasse zur Entschädigung bei etwaigen Unglücksfällen gegründet werden. Die Regierung wird jährlich 50 Schulflinten verteilen; zu diesem Zwecke sollen die Schulinspektoren über besonders eifrige und tüchtige Lehrer auf dem Gebiete des Schiesssports berichten, damit sie bei dieser Verteilung und bei Auszeichnungen herangezogen werden können.

Frankreich. Die Sektion des "Conseil supérieur" (Volksschulrates) des öffentlichen Unterrichts hat neuerdings beschlossen, den Unterricht in den neueren Sprachen in den Lehrerbildungsanstalten fakultativ zu machen und folglich auch die Prüfung in den neueren Sprachen beim Lehrer-Examen. Gegen den obligatorischen Unterricht der neueren Sprachen in den Lehrerbildungsanstalten werden folgende Gründe angegeben:

I. Dieser Unterricht hat keinen Erfolg. Nach abgelegter Prüfung beschäftigen sich die Lehrer weder mit dem Englischen noch mit dem Deutschen.

II. Die neueren Sprachen vermehren zu sehr den ohnehin schon so reichen Unterrichtsstoff in den Lehrerbildungsanstalten.

III. Die Lehrer brauchen keine neueren Sprachen zu können; da sie dieselben in ihren Klassen nicht unterrichten müssen und auch keine Gelegenheit haben, sich der neueren Sprachen zu bedienen.

Der „Manuel général“ bemerkt hierzu, dass diese Massregel, wenn sie vom „Conseil supérieur“ angenommen wird, den Ruin des Studiums der neueren Sprachen im Volksschulunterrichte herbeiführt. Der „Manuel général“ bemerkt zu Punkt 1. dass dieser Vorwurf nicht gerechtfertigt ist. Das Interesse an dem neusprachlichen Unterrichte ist so gross, dass in allen Teilen Frankreichs von Lehrerinnen und Lehrern um Unterstützung zu einem Aufenthalte im Auslande nachgesucht wird.

Der Minister bewilligt jedes Jahr 30 Lehrkräften, welche Unterricht in den neueren Sprachen an der höhern Volksschule erteilen, Stipendien. Zu Punkt II, dass derselbe Vorwurf auch andere Unterrichtszweige trifft, so z. B. in Chemie, Physik, Naturgeschichte eine Verminderung des Lehrstoffes erforderlich ist. Zu Punkt III: Der Unterricht ist sehr nützlich vom bilden, sozialen usw. Standpunkte aus. Die Abschaffung des Examins in den neueren Sprachen beim Lehrerexamen oder, was dasselbe ist, die Prüfung fakultativ zu machen, geht gegen den Willen des Parlamentes und die Stimme des Volkes. Es wird dadurch unmöglich, den Unterricht in der Volksschule einzuführen. Das ist antidemokratisch, indem man den Kindern des Volkes einfache Bildung gibt, die bessere aber für die Kinder der bemittelten Klassen reserviert. Durch die Abschaffung der Prüfung wird es ferner unmöglich gemacht, Lehrkräfte für die Lehrerbildungsanstalten und höheren Volksschulen aus dem Volksschullehrerstande zu wählen. Das heisst zurückkommen auf das Regime vor 1887 in dem Moment, da Deutschland von unserem Beispielen beeinflusst, den Unterricht in den neueren Sprachen in seinen Lehrerbildungsanstalten obligatorisch macht (Juli 1902). Im Regime vor 1887 war der Unterricht in den neueren Sprachen in den Lehrerbildungsanstalten fakultativ. Alle die, welche ihn kannten, haben ihn einstimmig verurteilt. Die Fakultativgestaltung des neusprachlichen Unterrichts ist gleich einer Abschaffung. Es wäre besser, den Unterricht ganz abzuschaffen, als eine solche Massregel zu ergreifen. Wäre es nicht besser, den Unterricht, seine Methode, zu reformieren wie in den Gymnasien und Lyzeen, ihn gehörig zu kontrollieren und ihn bewährten Lehrkräften anzuvertrauen? Die Sache wäre dann in einigen Jahren besser begründet, und die Erfahrung würde überzeugen.

(Allg. D. Lztg.)

— England. Die Wertschätzung der deutschen Sprache ist in England im Wachsen begriffen. Die Londoner Morning Post empfiehlt in einem Leitarsatz dringend neben dem anerkannt notwendigen Unterricht in der französischen Sprache den der deutschen als



gleicherweise unentbehrlich für das geschäftliche wie das wissenschaftliche Leben. Die Hälfte der Schwierigkeiten, unter denen Grossbritannien heute leide, führt der Verfasser auf die Unbekanntschaft britischer Staatsmänner, Offiziere, Seeleute, Abgeordneter mit der deutschen Sprache zurück, die der Schlüssel zu der Hälfte des geistigen Lebens im heutigen Europa sei. — Deutsch sei die Sprache Luthers und Lessings, Kants und Goethes, Rankes und Bismarcks. Wer die deutsche Sprache nicht verstehe, könne auch diese Männer nicht verstehen und ihr Werk ebensowenig, er könne also nur eine ganz einseitige Auffassung der modernen Geschichte und des modernen Europa bekommen, der Welt also, in der er leben müsse. In der Nationalökonomie, der vergleichenden Sprachwissenschaft, der Chemie, auch in der Erdkunde gehe Deutschland voran, ohne einen deutschen Atlas komme kein englischer Geograph aus.

— Russland. Als man die deutschen Schulen der Ostseeprovinzen russifizierte, da wurde anfangs aus den Elementarschulen, wie überhaupt den unteren Bildungsanstalten, die deutsche Sprache vollständig verbannt. Allmählich indes erwies es sich, dass bei der Stellung, die das Deutschum in den Ostseeprovinzen einnimmt, diese Anordnung auf die Dauer nicht durchzuführen sei. Ohne Kenntnis des Deutschen kann man in den Ostseeprovinzen nichts anfangen. Es wurden deshalb Gesuche von estnischer und lettischer Seite an den Kurator gerichtet, die darin gipfelten, man möge das Erlernen der deutschen Sprache den unteren Klassen erleichtern. Die Regierung wollte anfangs nichts von

der Sache wissen, sie hat sich aber genötigt gesehen, nachzugeben. In den Elementarschulen der baltischen Städte wird von nun an regelmässiger deutscher Unterricht erteilt werden. Verschiedene Stadtverordnetenversammlungen haben sich deshalb schon mit den Einzelheiten dieser Neuordnung beschäftigt, die im Prinzip natürlich allenthalben angenommen wird. Jedenfalls ein Beweis, dass das deutsche Kulturelement den Ostseeprovinzen doch organischer und inniger verwachsen ist, als die Moskowiter sich dachten.

— Griechenland. Am 12. April 1904 wurde in Athen eine Schulausstellung (Dauer 1 Monat) eröffnet, die das griechische Schulwesen und das Zeichnen (Mathem. und Zeichnungen) darstellen und den Grundstock zu einem Schulmuseum in Athen bilden soll.

— Japan. Der gegenwärtige Krieg lenkt die Aufmerksamkeit auf das mongolische Inselvolk, das von einem Kenner japanischer Zustände nach der „Frankf. Zeitung“ als das „Volk ohne Gott“ bezeichnet wird. Über die Religionslosigkeit der dortigen Schulen wird daselbst berichtet: „In den japanischen Schulen wird keine Religion gelehrt, den Kindern werden nur allgemeine ethische Begriffe beigebracht. Gott oder der Himmel werden nie erwähnt. Den Kindern wird bloss die einfache menschliche Pflicht gelehrt, die der Mensch gegenüber dem Menschen hat. Seit tausend Jahren hat der japanische Nationalgeist es sich genügen lassen, eine rein ethische Kultur im Volke zu pflegen. Im Herzen der Nation hat der Konfuzionismus eine Stätte gefunden, und alle Versuche, das Christentum auszubreiten, sind fehlgeschlagen.“

#### IV. Vermischtes.

\* Unter dem Drucke der Not wandte sich im Bezirke Pöggstall (Niederösterreich) ein Lehrer an den Bezirksschulrat mit der Bitte, ihm die Ausübung des Binderhandwerkes als Nebenbeschäftigung zu gestatten. Das Gesuch wurde abschlägig beschieden. O welche Lust, Lehrer zu sein!

\* Erziehungsgrundsätze eines alten Lehrers. Man erzählt von einem alten Lehrer, dass er Eltern, die ein Kind in die Schule brachten, zwei Sprüche sagte. Erstens: „Allein kann ich nicht ziehen, Ihr müsst mitziehen.“ Zweitens: „Und wenn Ihr mitzieht, so müsst Ihr nicht rückwärts wollen, wenn

ich vorwärts will." Wenn aber ein Vater ein Söhnchen oder eine Mutter ihr Töchterchen recht herausstrich, pflegte er einen dritten Spruch beizufügen: „Lieber ungezogenes Kind, als verzogenes Kind" — und erzählte folgendes Exempel: Ich kannte einen Lautenschläger, der oftmals sagte: „Wenn ich einen Schüler bekomme, der nichts auf der Laute kann, so fordere ich 5 fl. Lehrgeld; bekomme ich aber einen, der schon etwas kann, so verlange ich 10 fl." Wenn man ihn fragte, warum er das tue, sprach er: „Fünf verlange ich für das, was ich lehre, und fünf für das, was ich ihm abgewöhnen muss." (Sächs. Schulz.)

— Ein starkes Anwachsen der Zahl der Lehrerinnen zeigt Stettin. Unter den 753 Lehrkräften der Stadt sind 503 Lehrer und 254 Lehrerinnen.

\* Ja so! A Lehrer war a Millionär  
Und hat si' beinah g'schaamt!  
Bald aber hat er si' erholt:  
Er hat ja 's Ganz' bloss 'traamt!

— Fünfundvierzig Prozent der Einwohner von Moskau sollen Illiteraten sein. Das ist das Ergebnis einer Untersuchung der städtischen Behörden. Die Prüfung verlangte, dass jeder seinen Namen schreibe.  
(Ed. Rev.)

\* Lehrer: Wie heissen die drei Weisen aus dem Morgenlande?

Schüler: Kaspar, Melchior, Balthasar.

Lehrer: Welcher von den dreien war der Mohr?

Schüler: Der Schwarze!

\* Ein mit drei Töchtern gesegneter Vater klagte nach der Öst. Schlzgt. am Weihnachtsmorgen:

„Die Mutter stickte

Und Elli stickte

Und Olli stickte,

Doch keine strickte

Und keine flichte.

Nun hab' ich vier Paar gestickte

Schuh'

Und keinen ganzen Strumpf dazu."

## Bücherschau.

### I. Studien in der deutschen Literatur.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von Prof. Chas. Bundy Wilson, State University of Iowa.

Coars Buch\*) ist, wie der Verfasser selbst hervorhebt, nicht eine Geschichte der deutschen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts, sondern nur ein Versuch, die demokratischen Ideen zu verfolgen, die in gewissen, charakteristischen Gattungen der deutschen Literatur dieses Zeitraums so ausgeprägt zu Tage treten. Der bedeutsame Einfluss, den politische, bürgerliche, und soziale Zustände auf die Entwicklung des deutschen Schriftstellertums gehabt haben, ist das Grundthema seines Buches. Es war die Absicht des Verfassers, den Fortschritt der deutschen Nation nach den Idealen der amerikanischen Demokratie, jedoch nicht nach dem Massstabe amerikanischer Lebensweise zu bemessen. Sein Standpunkt war also, wie er selbst freimütig zugibt, durchaus nicht vorurteilsfrei.

Das erste Kapitel hebt hervor, dass zu Anfang des neunzehnten Jahrhunderts der nationale Geist in Deutschland einerseits von Provinzialismus, andererseits von Kosmopolitanismus befehdet wurde, und dass darum

\*) John Firman Coar, Studies in German Literature in the Nineteenth Century, New York, The Macmillan Company, 1903, 401 pp.

die deutsche Literatur dieser Periode nationales Bewusstsein nicht zum Ausdruck bringt. Wie hätte auch die Erkenntnis einer gemeinsamen Zukunft, gemeinsamer Interessen in einer hundertfältig zerstückelten Nation bestehen können? Die Weltanschauung des einzelnen war damals so beschränkt, dass seine Interessen kaum über den engen Kreis des Familienlebens hinausgingen. Die Gefühle nahmen ihren Ursprung ausschliesslich in den Interessen der Lokalität; so waren sie wohl oft mächtig und tief, aber auch immer beschränkt im Bereich und kleinlich von Natur. So kam es, dass die Institution der Familie den ersten Platz in der sozialen Rangordnung einnahm; bürgerliche Ideale hingegen fanden wenig Gelegenheit, sich im Volksbewusstsein zu entwickeln, und der Gedanke einer politischen Einheit zählte wenige Anhänger. Ein anderer Umstand, der das Aufkeimen tiefen, patriotischen Gefühls verhinderte, war das damals noch stark ausgeprägte Kastenwesen. Das Volk zerfiel in drei scharf abgegrenzte Stände: Adelige, Bürger und Bauern; und derartige Verhältnisse unterdrückten naturgemäss jenen grossherzigen, selbstlosen Trieb, welcher die Angehörigen derselben Rasse zu einer Nation vereinigt. Coar macht auf die Reaktion gegen die oben angeführten Tendenzen aufmerksam. Diese Rückwirkung kam zuerst im Sturm und Drang zum Ausdruck, also schon im letzten Viertel des achtzehnten Jahrhunderts, jedoch ohne sofortigen, sichtbaren Erfolg. Die Romantische Schule löste die verunglückte Bewegung ab. Da ihre Dichter in der Gegenwart geistige Einheit nicht finden konnten, so suchten sie darnach in der gesamten Menschheit und verfielen in phantastische Allgemeinheiten. Demnächst wandten sie sich der Betrachtung des Weltalls zu und verloren sich schliesslich in der mystischen Welt des Unbekannten. Der übrige Teil des Kapitels behandelt diejenige Phase von Schillers Wirken, die in „Wilhelm Tell“ hervortritt, und schliesst mit einer kurzen Betrachtung des phantastischen und unverantwortungsfähigen Mystikers Zacharias Werner. Coar sagt, „Tell“ war zwar keine bewusste Prophezeiung der bevorstehenden Auferweckung des Volksgeistes, aber das Schauspiel gab zum wenigsten dramatisches Leben zu dem Grundsatz, dass das Volk und nicht die Regierung den Staat ausmacht, und dass darum der Volkscharakter und nicht die Regierungsform das Wesen und den Umfang politischer Freiheit bestimmt. Der Verfasser findet in Werners Schriften, trotz der Unverantwortlichkeit dieses Dichters, zwei Elemente, die direkten und wesentlichen Bezug auf die Wiedergeburt des national-patriotischen Gefühls haben: nämlich das religiöse Element und die Erkenntnis historischer Einheit. Coar gesteht gern ein, dass die Romantiker in ihrer Verehrung des Mittelalters über das Ziel geschossen, doch wünscht er nicht leicht hinwegzugehen über den Umstand, dass das Deutschland des Mittelalters der Gegenstand der romantischen Dichtung wurde, denn gerade dadurch spielte die letztere eine wichtige Rolle in der Auferweckung des Nationalbewusstseins in den deutschen Ländern.

Heinrich von Kleist steht im Mittelpunkte des zweiten Kapitels, welches angeblich die Geburt der deutschen Einheit behandeln soll. Es zeigt uns das Ringen der Dichtkunst, mögliche Ideale eines nationalen Lebens zum Ausdruck zu bringen, doch nur insofern, als die Werke dieses einen Schriftstellers in Betracht kommen. Das ganze Kapitel ist deshalb nur eine interessante Besprechung Kleists und seiner Werke; doch gleichzeitig ein Versuch, eine bestimmte Phase in der Entwicklung der deutschen Ein-

heit zu erläutern. Dieses Nebenziel ist sehr gut erreichbar, denn Kleists beste Werke haben wir der Auferweckung des nationalen Bewusstseins zu verdanken. Zwei Ideen haben anscheinend Kleists ganzes Leben beherrscht: das doppelte Verlangen, die Wahrheit kennen zu lernen und Weisheit zu erwerben. Der Begriff der Wahrheit bedeutete für ihn Erkenntnis der Bestimmung des Menschen hier auf Erden und im zukünftigen Leben. Weisheit zu erwerben, war für ihn eine Schulung des Menschen, welche ihn in den Stand setzen würde, mit Intelligenz die Verwirklichung dieser Bestimmung zu beschleunigen. Coars Studie ist vielleicht philosophischer als Nollens in der Vorrede zu seiner Ausgabe des „Prinzen von Homburg“, aber nicht so klar. Coar betont besonders die sozialen und politischen Zustände, Nollen mehr die literarische und künstlerische Seite. Coar weist hin auf die metaphysischen Probleme Kants und auf die sozialen Theorien Rousseaus, während Nollen in Kleists Stil den Einfluss der griechischen Literatur entdeckt und darauf aufmerksam macht, welche wichtige Rolle Phantasie und Gefühl in Kleists Werken spielen. Der letztere erklärte, dass Gefühl für ihn eines der heiligsten Dinge im Menschenleben sei, und Verwirrung des Gefühls ist ein in seinen Schriften immer wiederkehrendes Thema.

Das nationale Erwachen in den Freiheitskriegen ist der allgemeine Gegenstand des nächsten Kapitels, welches ausführt, dass lyrische Poesie jetzt besonders drei Grundprinzipien der Vaterlandsiebe verherrlicht. Körner, Schenkendorf, und Arndt sind als Vertreter dieser Prinzipien gewählt. Coar scheint abgeneigt, Körners poetischen Werken grossen Wert beizumessen, da er der Ansicht ist, dass Körner nicht so sehr durch aussergewöhnliche Vortrefflichkeit seiner Schriften, als vielmehr durch eben den Soldatentod, von dem er so gern sang und der seiner poetischen Laufbahn ein Ziel setzte, der Abgott des deutschen Volkes wurde. Der Verfasser lässt dem Angedenken des gefallenen Dichters mehr Gerechtigkeit widerfahren, wenn er sagt, dass Körner sich weigerte, das komplizierte Freiheitsideal zu analysieren, und dass er es vorzog, die Bestätigung des Gefühls anstatt die Ursache des Gefühls zu verherrlichen. Der Umstand, dass Körner Gefühl als den Grundbestandteil lyrischer Poesie behandelte, zeigt, dass er ein ziemlich klares Verständnis von der Natur und dem Wesen der lyrischen Poesie gehabt haben muss. Coar findet, dass die treibende Kraft in Schenkendorfs dichterischer Natur nicht die leidenschaftliche Freiheitsliebe Körners war, sondern ein seltsames Verlangen nach einer poetisch-religiösen Verklärung des Lebens. Coar zollt Schenkendorf gerechte Anerkennung, wenn er erklärt, dass kein anderer Dichter den deutschen Rhein besungen hat in einer Weise, so durchdrungen von lebhafter Schönheit und feurigem Nationalgefühl. Schenkendorfs lyrische Gedichte bringen zum Bewusstsein der Deutschen ein Band der Einheit, zarter und doch dauerhafter und zwingender als das gemeinsamen Ursprungs und gemeinsamer Einrichtungen, das Band gemeinsam ererbter Seeleneigenschaften, eines gemeinsamen geistigen Charakters. Coar nennt es das Band gemeinsamer „Spiritualität“. Arndts Gedichte zeigen weder den mystischen Geist, der Schenkendorfs Verse erfüllt, noch die naive Leidenschaft von Körners lyrischer Muse. Arndt betont in seinen Dichtungen eine Phase des nationalen Bewusstseins, die weniger an die persönliche Vaterlandsiebe oder an das Gefühl geistiger Zusammengehörigkeit, als



vielmehr an den verwandtschaftlichen Instinkt der Rassengemeinschaft appelliert.

Im vierten Kapitel zeigt Coar, wie die romantische Dichtung schliesslich durch die nationale Bewegung erlöst und versöhnt wurde und sich nunmehr in den Dienst des ethischen Zartgefühls der Deutschen für das Naturleben stellt. Der Verfasser macht besonders auf die Bedeutung der Volksideale aufmerksam. Wiederum wählt er bestimmte Schriftsteller als Vertreter gewisser Phasen und Tendenzen in der Entwicklung und Emanzipation der deutschen Literatur: diesmal den Schlesier Eichendorff und den Schwaben Uhland. Im schönen Schlesierland lernte Eichendorff zuerst die Schönheit der Natur kennen und schätzen, dort erwarb er sich die erste Einsicht in das tiefe und doch so einfache Gefühlsleben der schlichten Erzählungen des Volkes. Nur wenige Dichter haben es so gut verstanden wie er, den ewigen Wandel der Natur in ihren Versen auszudrücken. Der rhythmische Wechsel im Leben der Natur war der Grundton des Eichendorffschen Gesanges. Coar ist der Ansicht, dass die aussergewöhnliche Schönheit der Uhlandschen Dichtung wesentlich dieselbe ist als die der Eichendorffschen; nur menschlich tiefer und, trotz ihrer Einfachheit, umfassender. Das Kapitel schliesst mit einem Zitate von Auerbach, welches das Leben Uhlands hinstellt als den Inbegriff des Geistes der bürgerlichen Freiheit, der Deutschland seit den letzten fünfzig Jahren bewegt und erregt hat.

Hierauf folgt ein Kapitel über die typischen Vorläufer der verneinenden Dichtung, representiert durch Männer wie Hölderlin und Chamisso, Platen und Raimund, und über das Zeitalter des Pessimismus. Grillparzer, Lenau, und Grabbe nennt Coar die grossen Dichter der Isolierung, und er entrollt vor unseren Augen mit allzuviel Realismus die doppelte Tragödie ihres Lebens und ihrer Werke. Die drei letztgenannten, so erklärt der Verfasser, sind Typen, die nur in einem Zeitalter existieren konnten, in dem die Möglichkeit für gesundes, individuelles Interesse mit Bezug auf die Angelegenheiten des öffentlichen Lebens so eng umschrieben, so scharf abgegrenzt war, dass moralisches Bewusstsein darüber zu Grunde ging und der Glaube an die Realität der Wirklichkeit schwand. Man hat das Gefühl, dass Coar gegen Grillparzer und Lenau etwas ungerecht ist, bis man zu dem Paragraphen kommt, in dem er bekennt, dass diese beiden Dichter der Verneinung ihren Werken den Stempel einer Seelengrösse aufgedrückt haben, die wir, selbst wenn in höchst unsympathetischer Stimmung, respektieren und oft bewundern müssen.

Nach dieser Periode des Pessimismus ist es erfreulich, etwas über die Vorläufer der aufbauenden Dichtkunst und ihre demokratischen Ideale zu hören. Immermann, Hegel und „die Jung-Deutschen“ sind jetzt zu behandeln. Coar fasst sein Urteil über Immermann ungefähr folgendermassen zusammen: Er hat keinen Anspruch auf Grösse auf Grund seines dichterischen Erfolges, aber er war ein Dichter voller gediegener Wahrheitsliebe und echt demokratischer Triebe. In seiner Ungeduld, die Erlösung seines Volkes herbeizuführen, hat er sich oft durch Dummheiten und Irrtümer des Volkswillens von dem schmalen Pfade dieser Triebe abbringen lassen, ist aber immer wieder auf denselben zurückgekehrt. Die Ansichten Immermanns stimmten theoretisch mit den Prinzipien des Hegelschen Systems und mit dem politischen Glaubensbekenntnisse der

Jung-Deutschen überein. Coar hebt hervor, dass die sogenannte jung-deutsche Bewegung einen ausschliesslich politischen Charakter hatte, und dass die von den Jung-Deutschen verfolgten bürgerlichen Ziele nicht ganz mit der Idee nationaler Einheit im Einklange waren. Diese Bewegung hatte einen weltbürgerlichen Anstrich und trat in die Schranken für Mannes- und Menschenwürde, erhöht durch bürgerliche Pflichten, und gesichert durch grössere individuelle Rechte. Ein bedeutsames Anzeichen der neuen Epoche, das besonders in Ludwig Börne Ausdruck fand, war das Verlangen nach gegenseitigen Austausch zwischen dem Gelehrtenstande und den Leuten der Tat; und, als das Resultat des wiedererwachten Anteils an der Wirklichkeit, ein Verlangen nach lebendiger Wissenschaft.

Das Kapitel, welches Heine behandelt, betitelt Coar „Demokratie gegen Aristokratie.“ Es gehört zu den interessantesten Teilen des Buches und lässt Heine mehr Gerechtigkeit widerfahren, als vieles andere, das über ihn geschrieben worden ist. Coar hält, dass die cynischen Anklagen, die Heine den selbstüchtigen Leitern des deutschen Volkes ins Gesicht geschleudert, seinerzeit manchem mildgestimmten Patrioten Anstoss gegeben und sogar noch heute geben. Wäre Heines Vaterlandsliebe geringer gewesen, würde sein Sarkasmus gelinder ausgefallen sein. Gerade durch seine Vaterlandsliebe zog er sich den Namen eines Vaterlandsfeindes zu. Seine innerliche Ehrerbietung vor allen göttlichen Dingen, seine erhabenen Ansichten über die Herrschergewalt, seine ideale Wertschätzung des deutschen Charakters sind wohl bekannt. Der Kampf für Freiheit machte einen theoretischen Demokraten aus ihm; die poetische Anschauung der Demokratie blieb ihm indessen versagt.

Die dreihunddreissig Seiten des neunten Kapitels sind der Revolution von 1849 und 1849 gewidmet. Es hat zwei Unterabteilungen, das Drama und die lyrische Dichtung der Revolution. Coar sagt gleich im Anfange des Kapitels, dass Heine im Recht war, als er Einspruch gegen die sogenannte politische Dichtung erhob und dieselbe als Erniedrigung der Kunst bezeichnete. Es dient zur Bestätigung von Heines Urteil, wenn man zugeben muss, dass politische Dichtung im engeren Sinne nie bis auf die nächste Generation gekommen ist. Aber trotz des Mangels an Phantasie, der diese Dichtungsart kennzeichnet, hat dieselbe doch eine Aufgabe zu erfüllen, manchmal sogar eine Aufgabe von weitreichender Bedeutung, und ein Kritiker der menschlichen Seite der Literatur muss das leidenschaftliche Verlangen nach bürgerlichen Rechten, welches in der deutschen Dichtung die Revolution von 1848 vorschattete, nicht zu gering anschlagen. Der zwischen Freiligrath und Körner angestellte Vergleich ist interessant. Zeit und Raum verbieten uns, näher auf dieses Kapitel einzugehen, welches mit der Erklärung schliesst, dass ein Verehrer der Schönheit um der Schönheit willen Einspruch erheben muss gegen das dichterische Lebenswerk eines Grün oder Freiligrath und anderer Dichter dieser Art. Dieser Einspruch ist gerecht, doch wer ihn erhebt, muss darüber nicht vergessen, sich streng an den Bereich des Schönen zu halten, alles übrige aber unangetastet zu lassen.

Die nächsten vierundzwanzig Seiten handeln von dem Siege der Demokratie über die Sonderparteien, und die Werke Otto Ludwigs, Richard Wagners, und Friedrich Hebbels sind als Grundlage gewählt, da in denselben drei verschiedene, demokratische Phasen des poetischen Realismus

zum Ausdruck kommen. Obschon diese drei Dichter nicht übereinstimmen, so verfolgten sie doch dasselbe Ziel, nur dass sie es auf verschiedenen Wegen zu erreichen suchten, und dass aus diesem Grunde ihr Ringen und Streben in abweichender Weise künstlerische Betätigung fand. Coar erläutert, wie dieses Streben zu psychologischer, metaphysischer und historischer Symbolisierung führte. Jeder dieser Dichter sah in seiner Kunst eine erlösende Kraft; alle drei betrachteten sich als Jünger einer neuen Lehre. Der Verfasser findet es besonders bedeutungsvoll, dass in jedem dieser Männer der musikalische Trieb zuerst erweckt und angeregt wurde. Sie hörten mit dem Ohre der Seele, ehe sie die Dinge mit dem inneren Auge schauten.

Nationalismus und Sozialismus, wie sie in Alexis', Spielhagens, und Kellers Romanen zu Tage treten, nehmen demnächst unsere Aufmerksamkeit in Anspruch. Coar lässt dem grossen Einflusse, den Walter Scotts Werke auf den nationalen Roman in Deutschland hatten, volle Gerechtigkeit widrfahren und bemerkt sehr treffend, dass Scott die literarische Form schuf für gewisse Ideen, die in den Besitz aller übergegangen waren, während Goethe die Entdeckung dieser Ideen andeutete, die dereinst Gemeingut werden sollten. Der Verfasser ist der Ansicht, dass das deutsche Volk nicht von der politischen Macht der Gesamtheit, sondern von irgend einer festbegründeten Autorität Führung erwartete; und dass diese Bereitwilligkeit, sich leiten zu lassen, das Emporkommen Bismarcks ermöglichte, dessen Einfluss auf die bürgerliche Gesellschaft so mächtig war und sogar jetzt noch ist. Coar sieht in ihm die Verkörperung des bösen Prinzips, welches die Fortentwicklung der demokratischen Freiheit erheblich verspätete. Bismarck mit seinem durchgreifenden Verständnis des deutschen Charakters sah in der Sozialdemokratie nur einen Hebel für Regierungszwecke. Die Romanschriftsteller dieser Periode fühlten, so scheint es, dass das Nationalbewusstsein der Deutschen viel zu kompliziert war, um sich alsbald als Thema für schaffende Literatur verwerten zu lassen. Charaktereinheit des Volkes, einheitliche Geschichte, fanden sie nur in der Entwicklung der verschiedenen kleinen Staaten und Provinzen, und in ihrem Verlangen, Einheit und Einigkeit als eine nationale Tatsache darzustellen, behandelten sie die Provinz als Symbol der Nation.

Wir kommen jetzt zum umfangreichsten Kapitel des Buches, fünfundfünfzig Seiten. Sozialismus und das Individuum bilden das Thema; oder richtiger gesagt, der Kampf zwischen Realismus und Idealismus. Die Werke Wildenbruchs, Sudermanns, Hauptmanns, und Anzergrubers bilden die Grundlage der Ausführungen. Die Frage über die Rechte und Pflichten des Individuums als Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft erregte plötzlich in Schriftstellerkreisen solch leidenschaftlichen Anteil, dass Schönheit, und was damit in Verbindung steht, für die Gegenwart mit Füßen getreten wurde, wie Coar sehr richtig bemerkt. Naturalismus herrschte tyrannisch im Bereiche der deutschen Kunst und führte mit gebietendem Stolze seinen Anhängern den Abschaum der Gesellschaft vor. Friedrich Nietzsche, zum Beispiel, ist nur verständlich als ein Opfer des Hungers nach künstlerischen Idealen; in ihm brach schliesslich das ungestillte Verlangen seiner Generation nach einer künstlerischen Vision ihrer Ideale über die Ufer. Die Werke Wildenbruchs, Sudermanns und Hauptmanns tragen alle die charakteristischen Merkmale des Ringens um die Ideale des

Wertes des Lebens. Ihre Dichtungen streben, nach Coar, die Lösung des grossen Problems der ethischen Individualität an. Von diesen Schriftstellern, Demokraten in Theorie, Aristokraten in der Praxis, wendet sich Coar mit einem Gefühl der Erleichterung zu einem Dichter voller echter demokratischer Sympathien, verbunden mit ungetrübter demokratischer Vision, nämlich zu Ludwig Anzengruber. In Anzengrubers Schriften finden wir weder den idealen Träumer und unbedingten Realisten der Widenbruchschen, noch den moralischen Bildungstürmer und hyperorthodoxen Moralisten der Sudermannschen, noch die mystischen Reformideen und geistige Verkommenheit der hauptmannschen Dichtungen. Anzengrubers Optimismus ist gesund. Er verschloss seine Augen den Schattenseiten des Lebens nicht, noch zauderte er, dieselben in seinen Werken zu schildern, aber es waren und blieben immer nur Schattenseiten. In seinen Dichtungen herrscht überall helles Tageslicht, während in der trüben Finsternis des Sudermannschen und Hauptmannschen Naturalismus Schatten zu den Unmöglichkeiten gehören, denn dort ist die Sonne noch weit vom Aufgehen entfernt; es ist und bleibt Nacht, finstere Nacht. Die Quelle von Anzengrubers Optimismus war seine gesunde Freude am Leben in der Gewissheit von dessen göttlicher Natur, welche er als das unveräusserliche Besitztum der Menschheit betrachtete.

Das letzte Kapitel führt den Titel: Das neunzehnte Jahrhundert im Lichte und Schatten des Goetheschen Genies. Coar sagt, Goethe wurde durch seine Grösse die hauptsächlichste Stütze unsinniger Autorität, und eine der verneinenden Kräfte des dahinsterbenden neunzehnten Jahrhunderts. Der Verfasser sucht seinen Standpunkt durch Hinweis auf gewisse Stellen in Goethes Werken zu rechtfertigen. Der erste Teil des Kapitels ist enttäuschend, denn er klingt fast durchgehends wie der Versuch einer Anklage gegen Goethe. Im zweiten Teil jedoch zeigt der Verfasser, wie Goethes Ringen und Streben nach persönlicher Freiheit, nach hohen Idealen eine bei weitem nachhaltigere und heilsamere Wirkung hatte, als irgend eine seiner besonderen politischen, bürgerlichen, und sozialen Theorien. In den letzteren war Goethe immes Aristokrat, in seinem Kampfe um aufgeklärte Freiheit war er ein gründlicher Demokrat. Kein anderer Dichter hat je durch seinen Gesang in solchem Masse die deutschen Herzen mit der Freude an dem ewigen Ruhme des rastlosen, unermüdeten Strebens nach höheren und immer höheren Zielen erfüllt, als der Altmeister der deutschen Dichtung. Zum Schlusse hebt Coar Goethes Kampf gegen das Philistertum hervor, und unterstützt seine Ausführungen durch Zitate aus „Faust“.

Im ganzen und grossen ist Coars Buch ein willkommenener Zuwachs zur Geschichte der deutschen Literatur. Es ist belebend und anregend, und es bezeugt des Verfassers Enthusiasmus für den Gegenstand. Leider fehlt oft das verbindende Glied zwischen den einzelnen Kapiteln. Die Ursache hiervon ist die Art und Weise der Behandlung. Schon der Titel, Studien in der deutschen Literatur des neunzehnten Jahrhunderts, deutet darauf hin, dass jede Studie in sich abgeschlossen ist, ohne Bezugnahme auf die Einheit des Ganzen. Ausserdem betont der Verfasser in der Vorrede, dass sein Buch, wie schon gesagt, keine Geschichte der deutschen Literatur sein soll. Die historische Perspektive scheint zuweilen zu eng für den behandelten Gegenstand, und die literarische Charakterisierung ist nicht immer



unmittelbar, klar und bestimmt. Doch trotz manch kleineren Fehlers sollte das Buch in den Händen eines jeden Lehrers der deutschen Literatur sein.

## II. Bücherbesprechungen.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik von Dr. Rein. Zweite Auflage. I. Band, erste Hälfte. Langensalza, Hermann Beyer und Söhne. 1903. Preis des Halbbandes M. 7.50.

Eine Besprechung des oben genannten Werkes im gewöhnlichen Sinne des Wortes zu liefern, würde weit über den Rahmen der P. M. hinausgehen; zudem hat sich Reins Handbuch der Pädagogik in seiner ersten Auflage in der pädagogischen Welt einen solchen Namen erworben, dass es wohl nur des Hinweises auf das Erscheinen der zweiten Auflage bedarf, um von neuem die Aufmerksamkeit unserer Leser auf das hochbedeutende Werk zu lenken.

In der Form von Monographien behandelt das Encyklopädische Handbuch alle Zweige des Erziehungs- und Unterrichtswesens, und für jeden derselben hat Prof. Rein, unstreitig gegenwärtig der bedeutendste Vertreter auf dem Gebiete der Pädagogik, in dessen Händen die Leitung des Unternehmens liegt, eine Autorität ersten Grades zur Bearbeitung gefunden.

Der vorliegende erste Halbband besteht aus 83 einzelnen Abhandlungen, auf die wir selbstverständlich nicht eingehen können. Nur eine wollen wir hervorheben: Amerikanisches Schulwesen. Sie ist von W. Ch. Bagley in St. Louis verfasst, ist aber keine selbständige Arbeit, sondern folgt im allgemeinen den Arbeiten, die unter der Leitung des Herrn Nicholas Murray Butler, Präsidenten der Columbia-Universität, für die Schulabteilung der Vereinigten Staaten der Pariser Weltausstellung, 1900, veröffentlicht wurden. Die P. M. brachten nach Erscheinen dieses Werkes eine Besprechung aus der Feder unsers verstorbenen Seminardirektors Dapprich (II, 3), in welcher seine Mängel

dargelegt wurden. Dieselben hatten natürlich auch dem Artikel in dem Handbuch an. Es zeigt sich auch hier eine gewisse Einseitigkeit, die weder dem Einfluss der deutschamerikanischen Privat- und Kirchenschulen auf dem Elementarschulgebiet, noch demjenigen der deutschen Wissenschaft auf die Entwicklung unserer Universitäten, noch dem auf dem Gebiete des Kindergartens und dem der künstlerischen Erziehung Rechnung trägt. Es wäre wünschenswert, dass Prof. Rein in einem Nachtrag auch dem Deutschamerikanertum Gerechtigkeit widerfahren liesse.

Doch dies ist eine Ausstellung, die nur von lokalem Interesse sein kann. Das Werk als solches muss als „standard“ für die gesamte pädagogische Wissenschaft bezeichnet werden, dem kein zweites als ebenbürtig an die Seite gestellt werden kann.

M. G.

Lesebuch zur Einführung in die Kenntnis Deutschlands und seines geistigen Lebens. Für ausländische Studierende und für die oberste Stufe höherer Lehranstalten des In- und Auslandes. Bearbeitet von Dr. Wilhelm Paskowski, Bibliothekar an der königlichen Bibliothek, Lektor an der Universität von Berlin, 1904; Wiedemannsche Buchhandlung.

„Bei der Berührung mit Ausländern sind wir uns bewusst, wie wir in diesem Augenblicke eine Mission besitzen, wie wir wirklich unser Vaterland zu vertreten haben. Nicht durch Rühmen und Eigensinn, sondern durch ein solches Wesen, dass allgemein menschlich in Ehren steht und allenthalben Beifall findet, durch williges Verständnis des Fremden, durch massvolles Urteil, durch vornehme Selbstbeherrschung, durch Herz“. Dieses, das vorliegende Buch einleitende Motto von Wilhelm

Münch passt ganz auf die Lage der hiesigen deutschen Lehrer an höheren Lehranstalten, wo dasselbe nicht genug zum Gebrauch empfohlen werden kann. Ist es doch heute jedem guten deutschen Lehrer hiezulande vollständig klar, dass das geistige Leben der Deutschen es ist, mit dem die deutschlernenden Schüler unserer Hochschulen und Universitäten bekannt gemacht werden müssen, wenn sie in Geist und Wesen der deutschen Sprache und Literatur eindringen sollen. Aber der Lehrer allein kann das nicht bewerkstelligen. Er muss über den geeigneten Lesestoff verfügen. Mehrere Lesebücher in einem Schuljahre, oder gar in einem Semester anzuschaffen, ist kaum angänglich. Einen einzigen Schriftsteller zu lesen, ermüdet. Beides kann nun vermieden werden durch den Gebrauch eines Lesebuches, wie das hier kurz zu besprechende. Die Stoffwahl, der Stil, die Geeignetheit der Lesestücke für sprachliche Erläuterungen und sachlich-abschweifende Anknüpfungen, der Grundgedanke der ganzen Sammlung — Wertschätzung für deutsche Wissenschaft, Kunst, Sitte und Sprache, sowie Achtung vor dem Deutschtume überhaupt — dies alles ist in dem Buche stetig im Auge behalten, wie die nachstehende gedrängte Übersicht des Inhaltes desselben bestätigen wird:

1. Fünf Stücke zur deutschen Landes- und Volkskunde von eben sovielen Verfassern, von denen hervorgehoben seien: „Das deutsche Volk“ von J. Kutzen und „Der deutsche Wald“ von P. D. Fischer.

2. Zwei Stücke zum allgemeinen Geistesleben der Deutschen; darunter besonders „Deutsche Bildung — Menschenbildung“ von F. Paulsen.

3. Zum Universitätswesen Deutschlands: vier Stücke, wie z. B. „Der Charakter der deutschen Universität“ von F. Paulsen.

4. Acht Stücke zur deutschen Sprache und Literatur, worunter „Das geistige Gepräge der deutschen Sprache“ von O. Weise; „Die beiden klassischen Perioden der deutschen Literatur“ von A. Vilmar; „Die Gebrüder Grimm“ von W. Scherer; „Deutsche Charakterzüge in Goethes Leben“ von P. Lorentz.

5. Acht Stücke zur deutschen Geschichte, wie „Luther und die deutsche Nation“ von H. v. Treitschke; „Königin Luise“ von Th. Mommsen; „Kaiser Wilhelm I“ von O. Fürst v. Bismarck; „Bismarck“ von R. Haym; „Aus dem Staate Friedrichs des Grossen“ von G. Freytag.

6. Fünf Stücke zur deutschen Philosophie und Kunst; u. a.: „Das klassische Zeitalter der deutschen Philosophie“ von A. Lasson; „Charakteristische Züge der deutschen Musik“ von R. H. Köstlin.

7. Zur Rechtswissenschaft und Volkswirtschaftslehre, zwei Stücke: „Der Kampf ums Recht“ von R. v. Ihnring und „Gegenwart und Zukunft der Familie“ von G. Schmoller.

8. Zur Medizin und Naturwissenschaft, drei Stücke, wie „Goethes naturwissenschaftliche Arbeiten“ von H. von Helmholtz.

9. Vier Briefe von Königin Luise, Goethe, Schiller, Moltke.

Im Ganzen 41 Stücke, die achtunddreissig Schriftsteller einführen, ausnahmslos dazu geeignet sind, unseren Studierenden Respekt vor deutschem Wesen und Tun einzufliessen. Auch wo das Buch sich nur in den Händen des Lehrers befände, wäre es ausnehmend dazu angetan, ihm zu helfen, seine Schüler zu beleben mit der Goetheschen „Courage, sich den Eindrücken hinzugeben“, und sie einsehen zu lassen, woher dem Deutschen jenes Gefühl der Mannesehre kommt, das „seinen Nacken so gerade, seine Brust so frei, seinen Blick so klar“ sein lässt.

Das Buch hat 196 Seiten. Die Stücke sind demnach kurz genug, um sowohl den Lehrer, wie die Schüler ergänzend, erläuternd und wiedergebend zu Worte kommen zu lassen, ohne, an den Grundgedanken der Verfasser vorbei, ins Weite zu schiessen. Gewiss wird es, mit diesem Buche in der Hand, auch gelingen, amerikanische Studierende dahin zu leiten, dass sich ihre innerlichen Gefühlssphären umsetzen in die Eigenschaft, die niemand in so hohem Grade besitzt, wie der Deutsche, in das Gemüt. — Damit würde aber allein schon unendlich viel gewonnen sein, selbst auf die Gefahr hin, dass solche deutsch-

lernende Amerikaner durch diese Gefühlsinnerlichkeit zu Individualisten würden, wie die Deutschen es sind.

Auf Grund dieser Vorzüge allein ist jedem Lehrer des Deutschen in Amerika, der so oder annähernd so unterrichten soll oder will, recht sehr anzuraten sich dieses Buch anzuschaffen, noch besser die Einführung desselben in seinen Klassen ermöglichen zu suchen.

Der Trompeter von Säckingen, ein Sang vom Oberrhein von Joseph Viktor v. Scheffel. With introduction, notes and vocabulary by Valentin Buehner, teacher of modern languages, High School, San Jose, Cal. American Book Company, New York, Cincinnati, Chicago.

Wir haben dieses Buch bereits in der Februar-Nummer der „P. M.“ für eine sehr zeit- und zweckgemässe Arbeit erklärt und stehen nicht an, nach sorgfältiger Prüfung unser damaliges Urteil befestigend zu wiederholen.

Dem Buche ist die, mit Ausnahme des zehnten Stückes („In der Erdmannshöhle“) und einiger Gedichte im vollständigen Wortlaute abgedruckte zweihundertsiebenundfünfzigste Auflage (1902) des „Sanges“ zugrunde gelegt, die Rechtschreibung jedoch den neuesten Regeln gemäss geändert worden.

In der Einleitung gibt der Verfasser eine gedrängte, aber durchaus genaue und wahrhafte Lebensbeschreibung Scheffels; die Entstehungsgeschichte des „Trompeters“; eine Angabe der übrigen Scheffelschen Werke und schliesslich die Erlebnisse des Dichters während seiner fünfzehn schweigsamen Jahre bis zu seinem Tode, 1886, wo „der dürre Ast“ endlich brach.

Als Hauptvorzüge der Buehnerschen Arbeit sehen wir die unbedingte Vollständigkeit des Vocabulariums („it is intended to be complete“, sagt er selbst) und die mässige Anzahl und Länge der Anmerkungen und Erklärungen an, die in richtiger Weise nicht als Anhang hinten im Buche, sondern unten an den betreffenden Textseiten angebracht sind. Dieselben sind, mit einigen Ausnahmen, korrekt, leicht

fasslich und werden Zöglingen von Hochschulen, Colleges und Universitäten hiezulande jedenfalls genügen. Eine Karte der Rheingegend vom Feldberg bis zum Säntis und vom Bodensee bis Basel ist behufs örtlicher Orientierung beigelegt. Ein Kniebild Scheffels im Reisekostüm, sowie zwei Wiedergaben von Illustrationen zum „Trompeter“ („Jung Werner beim Freiherrn“ und „Werners Abschiedsgruss“) sind als höchst gefällige Zugaben zu nennen, und erhöhen den guten Eindruck, den das Buch durch schönes Papier, ausgezeichneten Druck und soliden Einband auch dem Aeusseren nach macht. Auf die Druckfehlerjagd sind wir nicht ausgegangen. Hat der bewusste Teufel doch da oder dort sein Spiel getrieben — habeat sibi! — Zu der „Note“ 27 auf Seite 29 möchten wir bemerken, dass Scheffel sowohl wie viele andere „Neue“ ja wohl sagen: „ich anvertraue“, „ich anerkenne“ u. s. w., auch dann, wenn es sich nicht um das Metrum handelt. Seite 46, Note 14: In Scheffels Studentenzeit hielten sich die Herren Studiosen noch „Stammbücher“, und wäre deshalb das „Stammbuchblatt auf manche glatte Wangen besser als eine Vergleichung dieses Gesichtsteiles mit einem Stammbuche erklärt worden als durch den Hinweis auf den Schmissstolz deutscher Studenten, um so mehr, da Werner nur solcher manche ausgeteilt zu haben sich rühmt und seinen ersten später von dem „alten Wallensteiner“ beim „Hauensteiner Rummel“ davontrug. — Seite 72, Note 24: „Am Aral und am Irtsch“ hausen Kirgisen und Tartaren, also Mongolen, nicht aber Slaven; auch haben wohl die ersten und nicht die letzteren insgesamt „etwas plattgedrückte Nasen“. Dass beide Sorten „ihren Branntwein trinken“, wenn sie welchen haben, wollen wir nicht in Abrede stellen. — Seite 111, Note 11: „Fähnrich“ war die niedrigste Charge eines Adeligen, in der er beim Militär eintrat, wenn er, was zur Zeit des dreissigjährigen Krieges vorausgesetzt werden kann, bereits im Waffenhandwerk geübt war. Der Hinweis auf Scheffels Kneipname „Fähnrich Pistol“ beim „Falstaff Club“ in Karlsruhe scheint ausserdem unbegründet, weil der Trom-

peter eine geraume Weile vor der Karlsruher Zeit des Dichters vollendet war. — Seite 218, Note 27: Das berühmte schwedische „blaue Regiment“ hiess „von Südermannland“ (Södermanland) nach der Herkunft der Mehrzahl seiner Mannschaften aus der Landeshauptmannschaft dieses Namens, nicht aber nach einem denselben tragenden schwedischen General, den es unseres Wissens zu jener Zeit, und auch wohl später, nicht gegeben hat. — Im übrigen halten wir, wie bereits gesagt, die Erklärungen für sehr vortrefflich, und wir sind, sollten wir uns mit unseren im ganzen ja geringfügigen Einwürfen irren, dann werden wir uns gerne eines Besseren belehren lassen. Mit gutem Gewissen können wir der braven Arbeit des werten Kollegen am Stillen Ozeane wünschen, dass sie dazu beitragen möge, dem Scheffelschen „Schwarzwaldgesang ein Heimatrecht“ auch in unseren Erziehungsanstalten zu erwerben. **C. G.**

R. Clyde Ford, Ph. D., Elementary German for Sight Translation. Boston, Ginn and Co., 1904. Cloth 20 cents.

Das Büchlein enthält auf 43 Seiten, auf 18 „Exercises“ verteilt, gut ausgewählte Stücke in Prosa und Poesie zur Stegreifübersetzung ins Englische. Ein Vokabular ist selbstverständlich nicht beigegeben; kurze Fussnoten bringen die Erläuterung sprachlicher Schwierigkeiten. Der Wert solcher Übungen dürfte kaum einem Zweifel unterliegen, und das Werkchen wird manchem Leser willkommen sein und erspriessliche Dienste leisten.

Levin Schücking, Die drei Freier. Edited with an introduction and notes by Otto Heller, Ph. D. Boston, Ginn and Co., 1903. Cloth, 30 cents.

Prof. Hellers Ausgabe dieser ungemein spannenden und tief sinnigen Erzählung Schückings ist eine der erfreulichsten Leistungen, die mir seit langer Zeit auf diesem Gebiete begegnet sind. Einmal war die Wahl des Stoffes ein glücklicher Griff; sodann ist die Einleitung (17 Seiten) musterhaft, — besonders hervorzuheben ist die auf selbständiger Forschung beruhende kurze Abhandlung über die Sagen vom Ewi-

gen Juden, Wilden Jäger und Fliegenden Holländer, — und die Anmerkungen (22 Seiten) halten das rechte Mass und sind durchweg klar gefasst. Rühmend erwähnen möchte ich auch die vier Seiten lange Darstellung der sprachlichen Eigenheiten in der Einleitung. Die Ausstattung lässt nichts zu wünschen übrig. Mit einem Worte, ein vorzügliches Buch. **E. C. Roedder.**

Goethe's Egmont, edited with an introduction and notes by Professor James Taft Hatfield. D. C. Heath and Co., Publishers, 1904.

The well known editor, Professor James Taft Hatfield, has added to the useful series of D. C. Heath and Co. another edition which is well adapted to the practical use of American students. The text is the product of diligent and painstaking research. The notes, although not extensive and exhaustive, are very helpful and show scholarly work, even if one may differ in the interpretation of several passages. They also contain literary references of a suggestive nature. Professor Hatfield, like Professor Deering, has deemed it best not to include a comparative study of Schiller's revision. There is room for a difference of opinion in regard to this subject. Such a comparison gives the student an insight into the different methods and motives of the two poets, if, indeed, it does not lend assistance to the comprehension of the drama "Egmont". One may also have a different opinion concerning the value of inserting exhaustive historical notes. These may help or retard the interpretation of the Drama. Professor Hatfield thinks that the exposition, in addition to the material suggested in the introduction, will fully prepare the student for the understanding of the drama. And there is no doubt that Goethe was very particular in weaving into the exposition as much information as compatible with his purposes.

The introduction consists of four chapters: 1. The Spirit of Goethe's Egmont. 2. The Chief Characters. 3. How Goethe Wrote Egmont. 4. The Historical Background. The book is equipped with a map, facsimiles and



engravings, for which original materials have been used.

Professor Hatfield's attitude to scientific accuracy is rather misleading in the statement about Motley's "Rise of the Dutch Republic": "but there is vastly more deep historical truth in its vivid dramatic fiction than in all the dead facts of mere statisticians". Historical truth is always based on accuracy. How many misconceptions concerning the development of civilization and religion have arisen from sources of "vivid dramatic fiction". Again, this statement does not accord with Professor Hatfield's methods. In order to obtain the "Spirit of Egmont", he insists upon a pure text. In order to obtain a pure text, he has worked through all the editions of "Egmont" and has diligently sought for misprints of the most minute nature (compare P. M., V., 5, p 146). Are these live facts and the products of modern historical research dead facts of mere statisticians?

"Vivid dramatic fiction" seems to play a part in reading into "Egmont", as well as into "Hermann und Dorothea" too much influence of "The Spirit of '76". For example: "The beginnings of the American Revolution were holding Goethe's breathless attention as he wrote, and its ideals of liberty and equality are reflected everywhere in the work". Are these ideas not due more to the influence of the Zeitgeist of the age in which Goethe lived than to the beginnings of our country's struggle for independence, which is but a particular product of the European revolution, differing according to the different conditions and according to the different Weltanschauung caused by the different conditions? (Compare "Hermann und Dorothea". Canto VI, Das Zeitalter.\*)

The statement that "Egmont

mixes freely with the people, respects their judgment, and takes them into his confidence in a way which would have been approved of by Abraham Lincoln" seems a little overdrawn. Egmont, no doubt, sympathizes with the people and is a champion of their rights, but he hardly respects their judgment. Again the statement that "Goethe was always, in a certain deeper sense, a good democrat at heart", is not exactly clear. Goethe was "a lordly aristocrat", and can be compared with Bismarck rather than with Lincoln in many respects.

A tendency to sanctify Goethe, or rather Egmont, is noticeable in the chapter, "The Spirit of Goethe". Will this not hinder the student in obtaining an insight into "die Darstellung menschlicher Naturen in Goethes unerschöpflich reicher Fülle und Lebendigkeit"?

The above, perhaps too subjective observations, are not intended to detract from the interesting introduction and the helpful edition of the drama into which the maturer poet has worked so much of his great experiences and forceful personality.

Goethes "Das Märchen", edited with introduction, notes, vocabulary, and conversational exercises by Professor Charles A. Eggert. D. C. Heath and Co., 1904.

Professor Eggert's neat and careful edition of "Das Märchen" will, undoubtedly, be introduced by many teachers who appreciate the fact that the training of the imagination is one of the important factors in education. The pupils are inclined to remember that which is fanciful and weird. This will help them to acquire a living vocabulary. The conversational exercises, as far as they go, will be of assistance to the pupil in preparing the work at home. The notes are well selected.

\*) Denn wer leugnet es wohl, dass hoch sich das Herz ihm erhoben, Ihm die freiere Brust mit reineren Pulsen geschlagen, Als sich der erste Glanz der neuen Sonne heran hob. Als man hörte vom Rechte der Menschen, das allen gemein sei,

Von der begeisternden Freiheit und und von der löblichen Gleichheit! Damals hoffte jeder, sich selbst zu leben; es schien sich Aufzulösen das Band, das viele Länder umstrickte, Das der Müßiggang und der Eigennutz in der Hand hielt.

The vocabulary is carefully prepared. However, it hardly seems necessary to include words which the pupil already knows.

W. W. Florer.

Entwicklungslehre von Dr. Franz v. Wagner with notes and vocabulary by Arthur S. Wright, Professor of Mod. Languages, Case School of Applied Science, Boston, Heath and Co., 1904. IV + 61 Ss.

Mit dieser Ausgabe von Herrn Prof. Wagners Tierkunde, denn unter diesem Titel ist das Werkchen in der Sammlung Götschen erschienen, hat der Herausgeber die Liste der wissenschaftlichen Texte, die dem amerikanischen Lehrer zu Gebote steht, um ein sehr brauchbares Buch bereichert. Es mangelt uns immer noch an solchen Texten, denn von derartigen vorhandenen Texten ist eine grosse Anzahl in Bezug auf den Inhalt veraltet, und da hat der Herr Herausgeber entschieden recht, solche wissenschaftlichen Texte sollten auch inhaltlich von Wert sein. Der Text ist wohl etwas schwierig und dürfte daher wohl kaum als Einführung in die wissenschaftliche Lektüre benutzt werden.

In den Text (p. 32 ff) ist ein fünf Seiten langes Kapitel über den „Kampf ums Dasein“ aus Hertwigs Lehrbuch der Zoologie eingeschaltet worden, angeblich, um zum besseren Verständnis des Kampfes ums Dasein beizutragen, wohl aber auch, um die Seitenzahl, die sonst vielleicht als zu gering empfunden werden möchte, um etwas zu vermehren.

Der Text, sowie Vokabularium und Anmerkungen, sind auffallend frei von Druckfehlern. Die den Anmerkungen voranstehenden Paragraphen über die Partizipialkonstruktion im Deutschen sind gut angebracht. Anmerkungen und Vokabular, welches letztere nur die Fachausdrücke enthält, sind durchweg gut und genau gemacht. Man könnte allerdings fragen, wozu die Anmerkung zu formbildende Wirksamkeit p. 40, 17? Hätte es nicht genügt, formbildend in das Vokabular zu bringen? Warum ferner die Anmerkung zu darbieten p. 42, 5. ff., da man

doch sonst die trennbaren Verba nicht berücksichtigt. Im Vokabular heisst es ferner: Wechseltierchen, pl. amoebae, während das Wort p. 5, 9 auch Sing. vorkommt.

A Guide for the Study of Goethe's Hermann and Dorothea by Ernst Wolf and W. W. Florer, Geo. Wahr, Ann Arbor, Mich., 1904. III + 82 Ss.

Dieser Leitfaden besteht aus deutschen Fragen, die so gestellt sind, dass der Schüler am besten und bequemsten mit den Worten des Dichters selbst antworten wird. Die Fragen sind durchweg in gutem Deutsch gehalten, was bei einem solchen Leitfaden von der allgrössten Wichtigkeit ist, denn welchen Schaden unrichtige, nicht deutsche Fragen anzurichten im Stande wären, kann man sich denken. Das Büchlein soll dazu dienen, die Handhabung der sog. direkten Lehrmethode zu erleichtern. Was diese Methode betrifft, so können wir jede in diese Richtung gehende Strömung nur gut heissen. Eine Gefahr liegt aber immer vor, nämlich die, dass der Lehrer sich die Fragen nicht selbst einprägt und dieselben einfach vom Buch abliesst. Das Bestreben der Herren Herausgeber ist aber nur zu loben. Es ist gewiss Zeit, dass die alte routinemässige Lesung und Übersetzung etwas Werthvolleren Platz macht.

Charl. s H. Handschin.

Elementary Guide to Literary Criticism. By F. V. N. Painter, A. M., D. D., Professor of Modern Languages in Roanoke College. Boston, Ginn and Co., 1903.

Any work that will aid or encourage the study of literature should be heartily welcomed. This book, as the title indicates, is intended to help the young student, but many an older student will find something in it that will make his literary study more definite. The work is divided into three parts. Part I discusses the fundamental principles of literary criticism in three chapters which treat of the nature and office of criticism, the author and his work, and aesthetic principles. The few pages, only seventeen, devoted to aesthetic principles will set the student to thinking, and will

surely lead him to see beauties in literary expression and suggestion that never before appealed to him.

Part II explains the rhetorical elements of form under the subjects words, sentences, paragraphs, figures of speech, and style.

Part III is the best in the book, still its arrangement might be improved. The main subject is kinds of literature. There are six chapters, but the line of division is not well defined. For instance, didactic and lyric poetry are discussed in the chapter that is entitled kinds of poetry, while epic and dramatic poetry are treated in a chapter by themselves. These two chapters might well have been thrown together, or else there should have been a greater subdivision in order to give the various kinds of poetry equal importance or coordinate rank. The introductory chapter on the nature and structure of poetry is interesting and stimulating.

Each chapter throughout the book is followed by a list of review questions, and with the exception of the last four, each chapter is supplemented by illustrative and practical exercises. In the case of these four chapters, which deal with epic and dramatic poetry and the various kinds of prose, the author recommends that the student be referred to representative productions, and in lieu of the exercises, he offers some sensible suggestions for the guidance of the teacher in making selections.

The book is certainly helpful as an elementary guide, and it can be used to advantage even in the study of foreign literatures.

German Composition. With a Review of Grammar and Syntax

and with Notes and a Vocabulary. By B. Mack Dresden, A. M., Instructor in German, State Normal School, Oshkosh, Wis. American Book Company, 1903.

The author states in his Preface that this book has been compiled for the use of students who have a fair knowledge of the grammar of the German language, and who have done, in addition, at least one half year's reading and translating from German into English. He has endeavored to present well-graded selections for translating English into German. The notes, which are at the bottom of the page, and the vocabulary are merely suggestive, and they will not make grammar and dictionary unnecessary. The brief review of grammar and syntax preceding the exercises will be helpful to the student. The author has accomplished with success his task. The book could be used to good advantage alternately with another composition book, for experience has shown that it is well to change composition texts from time to time.

There are a few unusual words and expressions in the work, for instance, "stage of advance", page 5, line 10; "addresive", p. 12, l. 4. The signs and abbreviations after the word "April", p. 52, in the Vocabulary, seem to indicate that one form of the genitive may be "April". Under "Dorn", p. 66, the more usual weak plural "Dornen" should be added. Among misprints may be noted, "pheasants' egg" for "pheasant's egg", p. 43, l. 6; also l. 11; "embarassment" for "embarrassment", p. 56, l. 13.

Charles Bundy Wilson.

The State University of Iowa.

### III. Eingesandte Bücher

---

Die Chemie im täglichen Leben von Prof. Dr. Lassar-Cohn. Abridged and edited with notes and an introduction on German chemical nomenclature by Neil C. Brooks, Ph. D., Assistant Professor of German, University of Illinois. Boston, D. C. Heath and Co., 1904.

An Introduction to Vertebrate Embryology. Based on the Study of the Frog and the Chick by Albert Moore Reese, Ph. D., (Johns Hopkins), Associate Professor of Histology in Syracuse University and Lecturer on Histology and Embryology in the College of Medicine. With 84 Illustrations. G. P. Putnam's Sons, New York and London, 1904.

Germelshausen von Friedrich Gerstäcker. Edited with introduction, notes, exercises, and vocabulary by Griffin M. Lovelace, Instructor in Modern Languages, Louisville Male High School. Boston, Ginn and Co., 1904. Price 35 cts.

Minna von Barnhelm oder Das Soldatenglück von Lessing. Edited with notes and vocabulary by Richard Alexander von Minckwitz and Anne Crombie Wilder, B. A. Boston, Ginn and Co., 1904, Price 50 cts.

Primary Arithmetic by David Eugene Smith, Ph. D., Professor of Mathematics in Teachers College, Columbia University, New York. Boston. Ginn and Co., 1904. Price 35 cts.

An Elementary American History by D. H. Montgomery. Boston, Ginn and Co., 1904. Price 85 cts.

The Louisiana Purchase and the Exploration Early History and Building of the West by Ripley Hitchcock. Boston, Ginn and Co., 1904.

The Ship of State by Those at the Helm. Boston, Ginn and Co., 1904.

---